

**Gruppo 1**  
*Pedagogia teoretica e impegno educativo*

*Introduzione*

Alessandro Mariani

Carla Xodo

*Interventi*

Giuseppe Annacontini

Mirca Benetton

Melania Bortolotto

Francesco Cappa

Chiara D'Alessio

Damiano Felini

Jole Orsenigo

Andrea Potestio

Marina Santi

Gilberto Scaramuzzo



*Introduzione*  
**Pedagogia teoretica e impegno educativo**

Alessandro Mariani

*Università di Firenze*

Ringrazio sentitamente Simonetta Ulivieri e il Direttivo della Siped del periodo 2013-2017 per avermi affidato l'incarico di coordinare – insieme a Carla Xodo – la sessione parallela del gruppo di lavoro su “Pedagogia teoretica e impegno educativo”, che ha visto una partecipazione ampia e qualificata e che introduco attraverso cinque spunti di riflessione. Prima di farlo vorrei ringraziare anche Andrea Traverso per il suo prezioso supporto organizzativo.

1. La “pedagogia teoretica” deve interrogarsi sulla sua doppia identità: cos'è *pedagogia* e cos'è *teoretica*. *Pedagogia* è un sapere-di-saperi rigoroso sui problemi dell'educazione e sulle “ontologie regionali” che lo riguardano: l'educare, l'istruire e il formare. *Teoretica* corrisponde all'idea di rigore riflessivo, ovvero critico, nutrito di filosofia, come sapere critico che pensa se stesso, si dà modello/modelli, si fa stile.
2. A livello internazionale, oggi la “pedagogia teoretica” si definisce soprattutto come “*pedagogia critica*”. Una dizione condivisa, articolata, a più volti, ma unita nella forma della criticità, costantemente ri-pensata, definita, rilanciata su... Una “*pedagogia critica*” che si articola a due livelli: ad un primo livello *tra* le filosofie e gli “ismi”, di cui si nutre, che attraversa e che usa. Quali? Tutte, ma in particolare e più recentemente la filosofia analitica, l'ermeneutica, la fenomenologia, il decostruzionismo, etc. Ad un secondo livello, i problemi costitutivi (per esempio il binomio teoria/prassi e l'epistemologia pedagogica) ed emergenti (per esempio l'ecologia e la politica).
3. Da qui urge un lavoro ampio, complesso, sempre in atto sul *rigore critico* e sui *problemi aperti*. Un lavoro ben svolto, anche qui da noi in Italia, con voci multiple e articolate, costantemente attivo e di levatura alta. Con effetti di affinamento della teoresi pedagogica e di illuminazione radicale di statuti (del sapere) e di temi (tanti e diversi). Un lavoro che porta più luce nei gangli di tutto il sapere e l'agire educativi.
4. Tre esempi, per concludere, di problemi affrontati e tuttora aperti: la *formazione* (con un dibattito a più voci, con eredità storiche che vanno dalla *paideia* alla *Bildung*), la *cura* (una categoria esperienziale pedagogica, che

ha relazioni strettissime con l'esperienza educativa), l'*utopia*, sia per la società (si pensi alla democrazia nel tempo della "postdemocrazia") sia per l'uomo (si pensi all'uomo dopo le ideologie, al soggetto-individuo-persona che si sa come attesa, compimento e speranza).

5. I relatori – appartenenti a vari atenei italiani – sono intervenuti su temi diversi, ma tutti intrecciati attorno al nesso inscindibile tra "pedagogia teorica e impegno educativo", un nesso sia diacronico sia sincronico in grado di farci cogliere la vitalità e la complessità del discorso pedagogico, come abbiamo apprezzato dalle loro ricche, rigorose e originali relazioni. Nello specifico si sono concentrati su "Jazzing Pedagogy" (Marina Santi), "S'opposer sans se massacrer: uscire dal vicolo cieco della contemporaneità" (Giuseppe Annacontini), "Teorie dell'infanzia. Nuovi modelli di attaccamento tra famiglia e nido" (Mirca Benetton), "Educazione ai generi e relazioni intergenerazionali: la dialettica tra parole, ruoli e significati" (Manuela Gallerani), "La categoria 'speranza' come fondamento del progetto formativo nel tempo del 'disincanto': presenza e vitalità della pedagogia di Paulo Freire nel dibattito contemporaneo" (Letterio Todaro), "L'epistemologia professionale nelle comunità educative per adolescenti: tra amnesia teorica ed urgenza d'azione" (Melania Bortolotto), "La traduzione formativa. Una prospettiva pedagogica" (Francesco Cappa), "Il concetto di 'disobbedienza' nella costruzione di una pedagogia dell'antimafia" (Giancarlo Costabile), "L'utopia pedagogica tra nuovo umanesimo ed etica della speranza" (Chiara D'Alessio), "Filippo Maria De Sanctis e il cinema, tra pedagogia dei media e educazione degli adulti" (Damiano Felini), "Curare le politiche culturali pedagogiche" (Jole Orsenigo), "Riflessioni su un sapere pedagogico fondato" (Andrea Potestio), "La salvaguardia di quel *marginine ineffabile* che concerne l'educabilità umana: la lezione di Edda Ducci" (Gilberto Scaramuzza), "La trasformazione del 'mostruoso' in 'immaginario', tra il XVI e il XVII secolo. Una strategia di controllo della 'natura difettosa' per l'educazione oggi?" (Fabio Togni).

## Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Bertagna G., Olivieri S. (eds.) (2017). *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*. Roma: Studium.
- Bertin G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.

## Introduzione

- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica*, Clueb, Bologna.
- Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione*, Napoli: Loffredo.
- Contini M. (ed.) (2005). *Tra impegno e utopia*. Bologna: Clueb.
- Gennari M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: Il Melangolo.
- Mariani A. (ed.) (2005). *Scienze dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mattei F. (2009). *Sfibrata paideia*. Roma: Anicia.
- Mattei F. (2016<sup>3</sup>). *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*. Roma: Anicia.
- Sola G. (ed.) (2002). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.



*Introduzione*  
**Pedagogia teoretica e impegno educativo**

Carla Xodo  
*Università di Padova*

Ci si limita ad accennare a due questioni, dalle quali derivano alcune delle difficoltà in cui si dibatte oggi la pedagogia teoretica. La prima attiene al significato del termine teoretico; la seconda ad una nuova forma di *riduttivismo*.

Ad indurre le contraddizioni semantiche nel termine “teoretico” serve partire dall’etimologia. Esso deriva dal greco antico θεωρία (teoria) e dal verbo corrispondente guardare. Ci si riferisce sia all’attività che al risultato di chi osservando attentamente la realtà trae conclusioni nella forma di ipotesi, congetture, speculazioni che successivamente inquadra in un sistema concettuale astratto. Il pensiero teoretico, in quanto allude alla capacità di accedere in modo autonomo, con l’uso della ragione, ai fondamenti dell’essere, è detto anche *metafisico*.

La pedagogia teoretica, modernamente intesa, tratta i *fondamenti dottrinari* della disciplina che mettono in dialogo il particolare con il generale. Infatti, i fondamenti dottrinari da una parte, in maniera, forse, più marcata di altre discipline scientifiche, enfatizzano il ruolo della pedagogia teoretica cioè la conoscenza dei fondamenti dell’educazione appresi con lo studio (*doctrina* deriva da *docere*, istruire) confrontandosi con il sapere, la cultura pedagogica espressa nel tempo; dall’altra si iscrivono nel campo della teoria generale dell’educazione.

Ci sono due modi diversi di intendere oggi il fondamento teoretico della pedagogia. Il primo, in linea con quanto sostenuto, si basa su una disanima critica delle posizioni pedagogiche presenti e passate per verificarne concetti, categorie, semantiche, in una parola i paradigmi che danno corpo alla dottrina pedagogica e che favoriscono l’elaborazione di una teoria pedagogica. Il secondo, invece, è orientato direttamente all’esperienza e per questo sostituisce il *fondamento dottrinario* con il *fondamento scientifico* in senso empirico. Ma, imboccata la strada dell’esperienza, la fonte d’informazione diventa unicamente la prassi educativa e la pedagogia viene ridotta a sociologia. Se poi si considera che la sostituzione della dottrina con la scienza è indotta, paradossalmente, proprio dalla necessità di stabilire un rapporto tra conoscenza pedagogica e

impegno educativo, ovvero tra teoria e prassi, è evidente la difficoltà in cui versa la pedagogia odierna nel cercare di fornire risposte adeguate alle domande di senso in un mondo “fuori sesto”. La necessità della dottrina è legata, infatti, alla radice antropologica della pedagogia, estranea ad uno sviluppo cumulativo, incline, come afferma Cassirer, ad un andamento “drammatico” (1968, p. 57) portato a ricercare conferme attraverso il confronto e a volte lo scontro con posizioni divaricanti, e paradossalmente tutte legittime data l'impossibilità di conseguire in tale terreno un sapere indiscusso. Prendere atto delle varie pedagogie (Xodo, 2003) è oggi un approccio indispensabile per farsi largo nei grovigli della complessità, raggiungendo quella disposizione polioculare che solo una pedagogia teoretica può fornire grazie alla sua pluralità di posizioni.

Il secondo punto riguarda il fenomeno, da noi definito, *riduttivismo*. Stereotipo ricorrente in pedagogia, stante da complessità dell'“oggetto” di studio, esso rinvia immediatamente alla denuncia di Gentile nel famoso *Sommario di Pedagogia* (1914). Ma ora oltre a salvaguardare l'integralità sull'uomo dalle insidie dello psicologismo e del sociologismo, siamo chiamati a misurarci con questioni più complesse, prima di tutte la questione ecologica, a superare tanto il punto di vista della separazione uomo-natura, quanto quello olistico della identificazione, per assumere un approccio dialettico, ologrammatico (Morin, 1977). In sintesi, vi è l'esigenza di affermare un nuovo paradigma, nel senso kuhniano del termine (Kuhn, 1962) che può derivare solamente da un modo nuovo di vedere la realtà umana e quella dell'educazione. Si tratta di realizzare il superamento dell'antropocentrismo pedagogico e iniziare una fase nettamente innovativa: elaborare una biopedagogia.

## Bibliografia

- Cassirer E. (1968). *Saggio sull'uomo e lo strutturalismo nella linguistica contemporanea* (tit. orig. *An Essay on Man. An introduction to a philosophy of human culture*, 1910). Roma: Armando.
- Gentile G. (1913). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica, vol. 1, Pedagogia Generale*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Morin E. (1983). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione* (tit. orig. *La Méthode. La Nature de la Nature*, 1977). Milano: Feltrinelli.
- Kuhn T. (1999). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (tit. orig. *The Structure of Scientific Revolutions*, 1962). Torino: Einaudi.
- Xodo C. (2003). *Dalle Pedagogie alla pedagogia. La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mari G., Minichiello C., Xodo C. (2014). *Pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.



I.  
«S'opposer sans se massacrer»:  
uscire dal vicolo cieco della contemporaneità

Giuseppe Annacontini  
*Università del Salento*

1. Cornici per pensare

È possibile immaginare l'incontro tra la teoresi socio-filosofica convivialista e la prospettiva problematicista? E se sì, è possibile ipotizzare che il piano interpretativo e operativo risultante lasci intravedere linee di sviluppo della teorizzazione pedagogica?

La cornice all'interno della quale cercare una possibile risposta è data dall'attuale prospettiva storica di sviluppo economico-finanziario globalizzato e neoliberista, in cui assume senso la prammatica delle prospettive richiamate, a partire da quello che dovremo definire in quanto "programma di ricerca".

In questo senso, oggetto (oltre che contesto) di conoscenza-intervento pedagogico è la contemporaneità, per la quale Problematicismo e Convivialismo sono prospettive traspositive atte a gestirne i problemi.

Mettere in relazione Convivialismo e Problematicismo permette di seguire una alternativa a una visione educativa finalizzata a formare menti socializzate che negano autonomia, critica, demonismo, utopia. L'incontro tra i due apparati concettuali rende possibile una azione pedagogica che, se è vero che subisce sempre una prefigurazione sociale – per lo più vincolata alla sfera del bisogno –, è anche vero che su essa agisce trasformativamente – a partire dalla centralità delle istanze del demonismo e del desiderio –. Al pari una visione politica improntata a rispettare questa relazione dovrà essere in grado di prefigurare comportamenti pubblici e sociali, appunto, conviviali, come risultato di un agire formativo di mentalità, abiti, intelligenze criticamente orientate, ovvero che abbia saputo porre al cuore del proprio curriculum saperi e competenze utili ad attivare strategicamente i potenziali dell'incontro io-altro.

In questo sistema, la dialettica tra autonomia-eteronomia del/dal pedagogico e del/dal politico-sociale è sostituita da una forma di dialettica tra "cooperanti" in relazione a una logica del comune interesse che guarda alla formazione di menti "polemologiche".

Ne deriva un nuovo senso per l'idea di libertà (che traduce e include impegno etico, responsabilità, precauzione) che, in riferimento alla pedagogia, si ridefinisce all'interno di una sistema aperto complesso e plurimensionale che mentre detta limiti e confini, promuove prerogative e possibilità di pensiero e azione.

Dal nostro punto di vista, si tratta, quindi, di cercare spazi di pensabilità pedagogica (e politica) utili a prospettare un incremento della quantità e della qualità dei modi di entrare in relazione in contesti ormai ad elevatissima instabilità sociale, rendendo conto della possibilità di vivere, argomentare e orientare il soggetto contemporaneo nel metacambiamento sociale.

Fermo restando, e tralasciando, le irresponsabilità di molti decisori politici che usano manipolare ad arte le rappresentazioni che regolano relazioni interumane, nostro intento è pensare forme non replicate e non reattive di progettazione pedagogica, utili a, come dice il titolo del contributo, *opporsi senza massacrarsi*.

Ma questo titolo, ripreso direttamente dal saggio sul dono di Marcel Mauss del 1923 (1923/2015), intende innanzitutto dire che la spinta contemporanea va verso una prospettiva che difficilmente riusciamo a pensare non come "massacro". Ne siamo nel mezzo, ne abitiamo il cuore.

Migranti (*Dead and missing in 2018*: 522 al 29 Aprile 2018, 3139 uomini, donne, bambini nel 2017. UNHCR, 2018), violenza di genere (un femminicidio quasi ogni due giorni. Eures, 2017), atti predatori sul patrimonio ambientale (nel 2017 fino al mese di Luglio sono andati a fuoco quasi 44mila ettari. Verdi, 2017), effetti dell'economia dell'inquinamento (In Europa, nel 2012, l'esposizione a fattori di rischio ambientale ha ucciso 1,4 milioni di persone. WHO, 2016). Tutte queste realtà raccontano di un modello di sviluppo basato sul sistematico sacrificio di quanto è "inerme", di chi si trova ad avere o a essere in una condizione di passività assoluta di fronte a una violenza alla quale non può rispondere e tanto meno sfuggire.

## 2. Verso una "vulnerabilità non inerme"

Il "massacro" è perpetuato evidentemente da chi si sente in una posizione di onnipotenza e da chi, attraverso questo atto più volte ripetuto e gestito con pubblica indignazione (categoria molto discutibile), intende riprodurre e cercare di educare alla normalità del disgusto (e quindi della relativa indignazione), indebolendo le difese cognitive, intellettuali, emotive e percettive nei confronti di quanto è necessario fare per distruggere ciò verso cui si scaglia con

crescente ferocia, di quanto si deve realizzare per “sconciare” l'unicità del proprio obiettivo, entrando, così, in metodologico contatto con la categoria, analizzata dalla Cavarero (2007), dell'orrore.

Un effetto che spesso sembra essere diventato patrimonio della comunicazione contemporanea, finemente utilizzato per far perdere l'orizzonte personale, individuale, soggettivo di ciò che viene offeso e sacrificato.

E i campi, le esperienze che riproducono queste dinamiche ci sembrano ormai essere troppi per non pensare a una sostanziale corresponsabilità tra i modelli politico-economico-sociali contemporanei e l'intenzione di perpetuare massacri materiali e simbolici, con quella che pare la chiara evidenza di disumanizzare, disconoscere, rigettare, rinnegare statuto di esistenza e diritto ad essere, a esistere, a stare dell'altro e del differente.

Se, dunque, muoviamo dalla consapevolezza della ineliminabile vulnerabilità di quanto è umano, di quanto è vita, tuttavia in queste situazioni la vulnerabilità ontologica si trasforma in una storica condizione di assoluta incapacità di difesa.

Tanto basta, a nostro parere e in questa sede, per pensare che vi sia urgenza di percorrere strade alternative, a partire dalla ricerca di una visione di sistema che, mettendo insieme una rappresentazione socio-politica e una prospettiva pedagogica, sia in grado di restituire ai vecchi e nuovi soggetti giuridici e portatori di diritto una *vulnerabilità non inerme*, una *fragilità attiva e resiliente* che sia in grado di difendersi.

Utopicamente, e qui siamo nel pieno della intenzione pedagogica, si tratta della rivisitazione generale di una antropologia del soggetto tanto politico quanto in formazione cui corrisponde una rivisitazione degli scopi generali e dei metodi di intervento formativo ripensati in direzione di una *autonomia delle pluridipendenze*, di una *critica demonica*, di una *immaginazione empatica*.

Sarà con questi obiettivi che l'incontro Problematicismo-Convivialismo e la relativa auspicata traduzione di idee, principi, concetti e metodologie dovrà misurarsi, dimostrando l'efficacia che può ancora avere un razionalismo critico attento a radicarsi nella materialità del soggetto in formazione secondo una prospettiva alternativa alla dominante economicista.

Il rapporto pedagogia-politica che così si delinea guarda, è evidente, a un “sistema di governo” sia dell'uomo sia del mondo (genitivo soggettivo e oggettivo) qualificato dal dialogo tra le rispettive specifiche teleologie tutt'altro che scontate (si dovrebbe avere il tempo per descrivere quelle di entrambe le posizioni prese in considerazione). Da parte nostra, tenendo presenti tali caratteristiche riteniamo necessario giungere a valutare possibili effettive opzioni di comune sviluppo del pensare e fare una *determinata pedagogia* in relazione a

un particolare pensare e fare *una determinata* alternativa logica e dialogica sociale e politica.

In particolare la prospettiva Convivialista ruota intorno alla crescente eco che sta avendo negli ultimi anni il *Manifesto convivialista* (AA.VV., 2013/2014) come prospettiva sociale e organizzativa considerata interessante perché tematizza due principali evidenze:

- il crescente e progressivo depauperamento delle risorse “naturali” (nelle quali – in una accezione più ampia – personalmente contiamo anche quelle relazionali e culturali) in riferimento all’attuale modello di vita e sviluppo dominante e occidentale;
- la quantitativamente (quasi mai qualitativamente) crescente strutturale interconnessione e interdipendenza tra soggettività (personali, giuridiche, culturali, sociali ecc.) con non scontati esiti costruttivi e votati al miglioramento dell’umano, soprattutto perché tale modo del contatto è per lo più promosso dalla, e condotto sulla, condizione di progressiva “scarsità” descritta al punto precedente.

### 3. Dispositivi pedagogici

Le questioni appena sollevate fanno sì che la strutturale concentrazione comunicativa (ridondanza, effetto valanga, *haters, fake news* ecc.) rimetta in primissimo piano il problema del dialogo e del confronto-incontro-scontro tra diversità storico-culturali.

Tale questione è, però, qui ricondotta a una norma ispirata più a principi di “agonalità” che di pacificazione. Si tratta, dunque, di preservare una disposizione a praticare una viva dialettica non sintetica, che diventi “stile relazionale” innovativo, basato sulla sostituzione degli insufficienti strumenti di incontro tra soggetti, comunità o popolazioni che, di fatto, sono venuti meno alla promessa di rispondere positivamente alla “domanda di riconoscimento” per la quale, secondo Ricoeur (2000/3003) vi è in primo luogo bisogno di “memoria collettiva” attiva e *operante* (Tomarchio, La Rosa, 2014) che diventa (in particolare secondo la Pinto Minerva (2008)) la scoperta della storia migrante e dialogante delle culture, come dei linguaggi e delle parole. Vi è bisogno di garantire la potenziale caratura critico-riflessiva, autopietico-adattiva connaturata alle voci socio-culturali, per natura potenzialmente predisposte alla pratica di un dialogo che ricompone (e, attenzione, non necessariamente pacificamente) le asperità maggiormente conflittuali.

Ma questa opzione relazionale deve indurre gli apparati socio-politici e pedagogico-formativi a riconoscere di principio il valore della differenza dei soggetti *in quanto* detentori di una razionalità e promotori di una relazionalità *non pacificata*. Derivano, da questa impostazione, immediate conseguenze politiche (in riferimento alle forme dell'organizzazione umana) e pedagogiche (in riferimento alle modellistiche educative e formative) che non dovrebbero poter rimuovere i principi della critica riflessiva, dell'antidogmatismo, della strutturale narratività delle identità-in-movimento. Con l'effetto ultimo di sviluppare attenzione a porre costantemente *sub judice* ogni ricomposizione storico-razionale della teoria-prassi socio-pedagogica.

La dinamica che tale sistema delinea nella relazione “tra” le cornici socio-politiche e pedagogiche trova, dunque, un proprio emblematico modello nella forma, si è detto, dell'agonalità. Un modo di essere in relazione, questo, da intendere come declinazione della più “trascendentale relazione integrativa io-mondo” che guarda a una società che, in questo caso rifacendoci a Illich, quando sia conviviale, fa sì che “lo strumento moderno sia utilizzabile dalla persona *integrata* con la collettività (Illich, 1974, p. 15, corsivo mio).

L'integrazione non è categoria definitiva, e qui Bertin è ancora maestro nel descriverne i suoi tratti di apertura e problematicità (Bertin, 1968/1995). La sua fenomenologia è universale, infinita e irripetibile, e nella gestione di questa capacità di co-determinazione ne va delle realizzazioni storiche il cui valore, però, non può essere più limitato al solo principio dell'utilità ma, piuttosto, va ricercato e identificato nei principi della *responsabilità*, della *precauzione*, della *compatibilità* ecologica, portandoci a considerare *seriamente* cosa possa significare coltivare il *senso del limite* dell'uomo e della donna in contrasto (o in opposizione) alle manifestazioni della “dismisura” (Bodei, 2016).

Cosa diventa, dunque l'“educativo” all'interno di questo sistema? Sicuramente resta fenomeno tanto personale quanto sociale, certo solo prefigurabile perché oggi per molti versi inattuale, eppure l'idea è che esso diventi il fuoco (non l'unico) per pensare possibilità di commensurare su base storica il senso e l'azione sociale e politica a partire dalla questione di una nuova libertà *misurata*.

Il sistema delineato di Problematicismo e Convivialismo, dunque si diceva, eleva a oggetto di conoscenza e contesto di intervento pedagogico-politico la contemporaneità dell'io-mondo. Ed è qui che tale connubio potrà/dovrà misurarsi con le contraddizioni sociali e politiche e suggerire al soggetto posture trasformativo in direzione di processi cooperativi di liberazione ed emancipazione culturale, politica e sociale.

In questo percorso, naturalmente, sono da integrare quanto risulta dal di-

battito postcolonialista (Spivak, Bhaba, Bordieu ecc.), dal riferimento alla teoresi del movimento MAUSS, dalla teoria della *reliance* di Morin, dal dibattito intorno al pensiero ecologico (Heidegger, Jonas, Bateson, Lovelock ecc.), dall'idea della necessità di pensare a nuove prospettive di crescita alternative a quelle neoliberiste (decrecita, FIL/BIL, Stiglitz ecc.).

Come si diceva, si apre qui un vero e proprio, ampio e complesso programma di ricerca.

## Bibliografia

- AA.VV. (2013/2014). *Manifesto convivialista. Dichiarazione d'interdipendenza*. Pisa: ETS.
- Bertin G. M. (1995/1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bodei R. (2016). *Il limite*. Bologna: Il Mulino.
- Caillé A. (2014). *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Lormont: Le Bord de L'eau.
- Cavarero A. (2007). *Orrorismo, ovvero della violenza sull'inerme*. Milano: Feltrinelli.
- Eures (2017). Rapporto Eures sul femminicidio in Italia. Disponibile su <[www.eures.it/il-femminicidio-in-italia-nellultimo-decennio/](http://www.eures.it/il-femminicidio-in-italia-nellultimo-decennio/)>
- Fistetti F. (2017). *Convivialità*. Genova: Il nuovo melangolo.
- Hénaff M. (2014). *Violence dans la raison? Conflit et cruauté*. Paris: L'Herne.
- Illich I. (1974). *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Mauss M. (1923/2015). *Essai sur le don*. Paris: Puf.
- Pinto Minerva F. (2008). È l'altro che ci libera. In E. Colicchi, A. Passaseo (eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*. Messina: Armando Siciliano.
- Ricoeur P. (2000/2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tomarchio M., La Rosa V. (2014). *Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*. Roma: Aracne.
- UNHCR (2018), Italy weekly snapshot, 29 Apr 2018. Disponibile su <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/63394.pdf>>.
- Verdi (2017), Le mani sporche degli incendi. Disponibile su <[http://verdi.it/wp-content/uploads/2017/07/dossier\\_manisporche\\_def.pdf](http://verdi.it/wp-content/uploads/2017/07/dossier_manisporche_def.pdf)>.
- WHO (2016), Preventing disease through healthy environments: a global assessment of the burden of disease from environmental risks. Disponibile su <[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204585/9789241565196\\_eng.pdf;jsessionid=592C1B4905E567C423F1F0E45BFB08AC?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204585/9789241565196_eng.pdf;jsessionid=592C1B4905E567C423F1F0E45BFB08AC?sequence=1)>

## II. Teorie dell'infanzia. Nuovi modelli di attaccamento tra famiglia e nido

Mirca Benetton

*Università di Padova*

Il contesto familiare si presenta oggi modificato rispetto al passato: vi è un nuovo modo, non sempre educativo, di considerare il figlio, spesso programmato da adulti non raramente in crisi d'identità. In tale contesto, che viene definito e tradotto come emergenza educativa, è necessario rivedere e aggiornare i modelli di attaccamento primario del bambino esplorando il modo in cui una figura di attaccamento secondario come l'educatore/ricca del nido (Cassibba, D'Odorico, 2000) possa partecipare responsabilmente alla relazione educativa familiare genitore-bambino, che si presenta oggi diversa rispetto ad un tempo.

In particolare, sembra essere necessario sostenere le azioni educative di molti genitori che non paiono aver fatto propria un'adeguata cultura dell'infanzia; al medesimo tempo va consapevolizzata, esplicitata e costruita l'alleanza pedagogico-educativa nel rapporto bambino-famiglia-educatore, affinché la famiglia riscopra le sue possibilità di offrire basi sicure al proprio figlio permettendogli di allargare la sua esperienza oltre le mura di casa. Nel mettere in atto tale percorso le figure educative del nido necessitano di riflettere sulla molteplicità dei comportamenti/stili relazionali che i genitori manifestano e sulla 'matrice di supporto' della figura odierna di madre. Conoscere tali meccanismi – con le teorie pedagogiche ad essi sottese – consente infatti agli educatori di comprendere come prendersi cura del bambino, ma anche come formare alla genitorialità.

### 1. L'ecologia relazionale-educativa al nido

Diverse sono le figure che ruotano attorno al bambino nelle prime età della vita. Rispetto ad un tempo, il passaggio dalla famiglia alle famiglie, come "riferimento all'ecologia relazionale che alimenta lo sviluppo infantile e non tanto come dimensione valoriale" (Foni, 2015, p. 63), fa sì che il bambino sviluppi,

quasi sin dalla nascita, forme di legami e adattamenti plurimi la cui varietà viene sperimentata dagli stessi educatori del nido nel momento in cui l'infante fa il suo ingresso in tale struttura. Ne discende l'opportunità di estendere il patto formativo a figure altre rispetto al rapporto madre-bambino-educatrice, ma anche la necessità di rivedere l'impianto pedagogico di riferimento affinché vi sia chiarezza su funzioni specifiche e su influenze reciproche in vista della crescita equilibrata del bambino, del figlio e dell'educando (Macinai, 2011).

Infatti, la rete di alleanza educativa educatori-genitori presenta oggi una certa problematicità, poiché, in particolar modo all'interno del nido, non sembrano essere tenute adeguatamente in considerazione l'importanza di instaurare rapporti di qualità tra educatori e genitori/figure di riferimento e la professionalità richiesta per la loro gestione, che implica la comprensione di esigenze, aspettative, intenzioni, negoziazioni dell'istituzione educativa. Inoltre, lo sfondo che dovrebbe accomunare educatori e genitori, cioè il sapere sull'infanzia e quindi sulla relativa azione educativa, sembra divenire un terreno accidentato che esprime orientamenti diversi.

Vanno quindi definite le modalità di allargamento delle responsabilità genitoriali e delle diverse figure di attaccamento nello schema di attaccamento secondario, considerando come teorie dell'attaccamento quelle che rilevano i cambiamenti dei processi maturativi del bambino sulla base dei suoi incontri intersoggettivi con le figure affettive di riferimento.

Non si vuole in questa sede affrontare l'evoluzione che ha avuto nel corso del tempo la teoria dell'attaccamento (Cristiani, 1992), a partire da Bowlby (1972) e Ainsworth (1978), con una sua rilettura nell'ambito della teoria sistemica, interattivo-cognitivista con Bruner, Schaffer e altri, transazionale, della zona di sviluppo prossimale di Vygotsky, dell'ecologia sociale di Bronfenbrenner. È noto che le teorie considerano l'attaccamento come una particolare relazione tra due persone, di cui una si occupa dell'altra per farle superare l'idea di pericolo. Nella gestione della relazione di attaccamento primario, quello della madre con il figlio, prendono corpo le metodologie per riconoscere, gestire ed elaborare le differenti difficoltà. Tali legami-strategie vanno intesi, nella loro dinamicità maturativa, non come traiettoria di sviluppo già segnata in partenza, ma come percorso di crescita che può modificarsi, che risente dell'utilizzo di molteplici tattiche che possono venire apprese e considera le storie specifiche dei bambini e le diverse stimolazioni ricevute ed elaborate (Crittenden, 2010). Pertanto va riconosciuta l'importanza della vicinanza e continuità con la figura materna protettiva e stabile, che consenta al bambino di interiorizzare una relazione di attaccamento sicuro tale da proiettarlo positivamente nel futuro, ma va anche evitato di considerare tale relazione in ma-



niera troppo esclusiva (Schaffer, 1984). Esiste infatti anche la possibilità di altri legami che il bambino piccolo può sviluppare oltre a quello con la madre – che resta in ogni caso primario e fondamentale – proprio per le capacità interattive e sociali che egli possiede e che evidenziano la non esistenza di un unico modello universale di attaccamento (Mantovani, Saitta, Bove, 2000). Tali rapporti magari sono meno impegnativi, ma svolgono una funzione integrativa, talvolta compensativa, rispetto allo stile di attaccamento che il bambino manifesta come derivazione dal legame primario con la madre. Nell'assunzione delle posizioni che rivalutano le esperienze precoci di socializzazione del bambino che avvengono al di fuori della famiglia (Camaioni, 1980), l'asilo nido assume una luce diversa, certamente più positiva, rispetto alla valutazione data dallo stesso Bowlby, una volta che si prospetti il suo ruolo educativo.

In tale contesto è chiaro che diviene importante la posizione degli educatori del nido quali possibili figure di riferimento, sia nella creazione di ulteriori legami di attaccamento, sia nello svolgere una funzione tutoria nell'aiutare il genitore a considerare il suo impegno educativo nei confronti del figlio. Gli educatori non possono ormai esimersi dal leggere il loro impegno professionale nel costruire una triade educativa in cui bambino, educatore e genitore-figura di attaccamento siano consapevoli dei rispettivi ruoli e capaci di integrare in maniera armonica le loro azioni per la crescita del bambino. Servono, in un certo senso, la disponibilità al riconoscimento reciproco e la competenza da parte dell'educatore nella costruzione di un'alleanza pedagogica, di una condivisione di percorsi educativi nell'assunzione delle responsabilità personali. La funzione dell'educatore è quindi fondamentale, sia per dare solidità al legame genitore-figlio, che sembra svolgersi oggi con modalità e orientamenti confusi – i genitori hanno chiara la cognizione che la loro caratteristica più rilevante è fornire una base sicura? (Boffo, 2005, p. 154) –, sia per riuscire a dare armonia e unitarietà ad una rete di legami di attaccamento che appaiono più ampi rispetto al passato. Il che richiede una competenza da parte delle/gli educatrici/ori nel saper gestire il supporto pedagogico da offrire a genitori e bambini e nel condurre l'osservazione su questi ultimi per capire come gli attaccamenti con figure diverse dalla madre possano essere predittivi di un certo comportamento del bambino e come quest'ultimo riesca ad organizzare le differenti relazioni.

## 2. Legami di attaccamento e inserimento al nido

Una funzione chiave dell'educatore in relazione al tema che stiamo sviluppando riguarda sicuramente l'accompagnamento nell'inserimento del bambino nella struttura del nido (Bove, 2002, p. 85), anche se un tale processo non va interpretato come esaustivo dell'analisi dei nuovi legami di attaccamento che l'educando sta sviluppando. La fase dell'inserimento rappresenta una modalità di aiutare il bambino a trovare nuovi stimoli in figure diverse da quelle parentali, ma anche un'opportunità per l'educatore di comprendere le azioni educative messe in atto dalle figure genitoriali, la loro volontà di instaurare un patto educativo con il servizio del nido, nonché le loro aspettative verso le/gli educatrici/ori. Al di là delle procedure 'tecniche' adottate in considerazione delle diverse fasi di ambientamento del bambino, su cui i diversi servizi sostanzialmente concordano (Bestetti, 2007), si tratta da parte degli educatori di far comprendere alle famiglie che le azioni di entrambi i sistemi educativi – famiglia e nido – convergono nella presa in cura dell'infanzia, a partire dal suo riconoscimento e dall'assunzione di responsabilità educative. Oltre i normali sentimenti contraddittori che i genitori presentano al momento dell'inserimento – fra i quali il senso di sollievo legato alle ritrovate libertà personali nel momento in cui non si occupano più a tempo pieno del figlio, ma anche la possibile gelosia nei confronti degli educatori e la preoccupazione sulle capacità del servizio di rispondere ai bisogni primari del bambino – ciò che va particolarmente esplicitato oggi è il significato 'educativo' da attribuirsi alla cura del bambino, che rimanda all'immagine stessa che il genitore ha dell'infanzia e del proprio infante. E se attualmente al nido si presentano genitori, ma anche nonni, baby sitter, zii e amici, il problema non è dato tanto dalla possibilità che si svolgano attaccamenti multipli (Cassibba, 2003), quanto dalla consapevolezza dei genitori circa il loro essere figure educative primarie per il figlio e il come esserlo. Dunque, la flessibilità educativa delle educatrici deve oggi rivolgersi alla messa in atto di percorsi personalizzati per i diversi bambini e le diverse famiglie, ma in nessun modo va scambiata per inconsistenza e relativismo negli approcci educativi e negli stili relazionali che il servizio del nido esplicita e di cui è necessario rendere partecipi, anzi sempre più spesso 'formare', gli stessi genitori, i quali, nell'odierna crisi dell'adulthood quale fase generativa della cura (Erikson, 1999), faticano ad instaurare con i figli relazioni educative 'supportive' e rispettose dell'identità infantile. Sempre più gli educatori lamentano infatti la presenza nei genitori di comportamenti che non solo 'rovinano' il clima relazionale nella triade bambino-educatore-famiglia, ma sono soprattutto spie di un legame di attaccamento che risente del vissuto di adulti disorientati, frenetici e 'social'. Così si propon-

gono 'inserimenti e ritiri' veloci del bambino-oggetto, gli si impongono ritmi e tempi tipici dell'adulto, lo si inserisce in una realtà virtuale che non gli appartiene, si prevede nel medesimo tempo la presenza di figure di riferimento diverse senza che vi siano costanza e coerenza nel rapporto relazionale. Il figlio è spesso vittima di un legame parentale immaturo, della gelosia adulta nei confronti di un'identità in costruzione a cui si deve invece rispetto (Korczak, 2004); il figlio è una versione immaginaria e idealizzata di quello reale (Brazelton, Cramer, 1991), è appendice del genitore, da curare soprattutto per l'immagine che rappresenta. Se la teoria dell'attaccamento di Bowlby ha avuto revisioni nell'estensione alla considerazione di figure di attaccamento secondarie, nella valorizzazione dei processi di adattamento attivo del bambino, è anche vero che essa serve ancora oggi a ribadire l'importanza del contesto familiare per fornire una base sicura al bambino e quindi a sottolineare le responsabilità educative dei genitori che sembrano venir meno. Bowlby pare richiamare questi ultimi all'adeguata attenzione all'identità del figlio, al suo diritto di esistere per ciò che egli è. Il figlio è sottovalutato in una sorta di amalgama adulto-bambino in cui il minore scompare. "L'infanzia è scomparsa perché, oggi come nel Medioevo, la distanza tra adulti e bambini è venuta meno [...]. I nostri stili di vita sono quanto di più lontano dal riconoscimento della condizione infantile" (Boffo, 2005, pp. 203-204).

La necessità di rifondare l'educazione familiare integrandola con l'azione dei servizi educativi deve necessariamente rendere attenti gli educatori del nido a riprogettare l'offerta educativa in modo che non si limiti alla cura di singoli tasselli educativi, che da soli non riescono a costituire una rete educativa. Parallelamente ad un percorso educativo con il bambino dev'essere condotto anche il percorso educativo genitoriale: soltanto non ignorando tale esigenza sarà possibile superare la crisi educativa odierna, che è prima di tutto una crisi genitoriale. Il nido non può dunque limitarsi a constatare certe carenze educative familiari, né conformarsi ai nuovi pseudo modelli educativi di cui la famiglia si fa portatrice. Come servizio conscio invece del rispetto che si deve all'infanzia promuove un patto educativo innovativo, in cui alla presenza dei genitori, necessaria, si affianchino altre figure che non scalzino i primi ma allarghino le opportunità di crescita dei bambini. Gli educatori si fanno così interpreti del percorso pedagogico che oggi è necessario esplicitare e mettere in atto, non riducendolo alle sole, e non sempre adeguatamente approfondite, strategie metodologico-didattiche, o a talune prassi consolidate, quali la giornata dei genitori, le giornate dell'accoglienza o dell'inserimento.

## Bibliografia

- Ainsworth M.D.S. et al. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bestetti G. (2007). *Piccolissimi al nido. Bambini, genitori ed educatrici al nido nel primo anno di vita*. Roma: Armando.
- Boffo V. (2005). *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*. Milano: Unicopli.
- Bove C. (2002). Separarsi e ritrovarsi al nido: strategie educative e interpretazioni culturali. In L. Carli (ed.), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi* (pp. 84-101). Milano: FrancoAngeli.
- Bowlby J. (1972). *Attaccamento e perdita* (Voll. 1-3). Torino: Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Brazelton Berry T., Cramer B.G. (1991). *Il primo legame*. Milano: Frassinelli (Ed. orig. pubblicata 1990).
- Camaioni L. (1980). *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*. Bologna: il Mulino.
- Cassibba R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Cassibba R., D'Odorico L. (2000). *La valutazione dell'attaccamento nella prima infanzia. L'adattamento italiano dell'Attachment Q-sort (AQS) di Everett Waters*. Milano: FrancoAngeli.
- Cristiani C. (1992). *La conquista del sé. Attaccamento e separazione nel ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Crittenden P.M. (2010). Un modello evolucionistico della teoria dell'attaccamento: l'intervento clinico. In L. Cena, A. Imbasciati, F. Baldoni, *La relazione genitore-bambino. Dalla psicoanalisi infantile alle nuove prospettive evolucionistiche dell'attaccamento* (pp. 109-143). Milano: Springer.
- Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1997).
- Foni A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.
- Korczak J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1929).
- Macinai E. (ed.) (2011). *Il nido dei bambini e delle bambine*. Milano: ETS.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C. (2000). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Schaffer H.R. (ed.) (1984). *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento. Atti del Loch Lomond symposium. Ross Priory, Università di Strathclyde, settembre 1975*. Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. pubblicata 1977).

## III.

# L'epistemologia professionale nelle comunità educative per adolescenti: tra “amnesia teoretica” ed urgenza d'azione

Melania Bortolotto

*Università di Padova*

## Premessa

La razionalità teoretica appare spesso sottovalutata nei contesti educativi al punto da essere debolmente presente e/o poco consapevole, con l'esito di un depotenziamento dell'azione educativa stessa. Le comunità educative che accolgono adolescenti si rivelano una realtà paradigmatica in tal senso. Muovendo dalle sollecitazioni di una ricerca-azione condotta (Bortolotto, 2016), il contributo intende sviluppare una breve riflessione sul tema al fine di mettere in luce alcuni sintomi della “amnesia teoretica” che colpisce questo specifico contesto d'azione, segnalando le correlate occasioni di riattivazione della “memoria”.

## 1. L'ansia di agire...

L'azione professionale in comunità, e di riflesso l'identità degli educatori che vi operano, appaiono condizionati da una matrice epistemologica portata a valorizzare la pratica, l'operatività, il “fare in situazione” avvertito il più delle volte come uno stato di assedio che non lascia tempo e spazio al pensiero e alla riflessione. Il carattere residenziale che determina l'intensità spazio-temporale dell'azione e la fenomenologia adolescenziale, che amplifica l'imprevisto e l'imprevedibile delle situazioni educative, sono di fatto all'origine di un rapporto problematico tra teoria e prassi. Si tratta di un rapporto sbilanciato e a doppia velocità che oscilla tra l'illusione di autosufficienza della prassi e il pregiudizio sull'utilità della teoria.

È indubbio che l'urgenza di agire di fronte al quotidiano e alle connesse difficoltà organizzative, richieda all'educatore straordinarie capacità intuitive e decisionali *hic et nunc*. A titolo esemplificativo, si pensi alla gestione di un conflitto tra adolescenti, alla fuga di un minore durante la notte, all'agito autolesionistico di uno degli ospiti, all'uso di sostanze stupefacenti in comunità o semplicemente alla trasgressione di una regola di convivenza. Di fronte a

queste situazioni, l'azione non può essere sospesa e tantomeno può attardarsi in speculazioni teoriche. "Accade, così, che, quasi senza accorgersene, si perda la consuetudine a riflettere sul fine, sul bene, sulla verità e si finisca per concentrarsi soltanto o soprattutto sulla dinamica scopi-materia-fare-rifare [...]" (Bertagna, 2010, p. 164).

In ogni caso, la risposta alle situazioni professionali è guidata dall'esperienza e dalla creatività professionale, oltre che dalla "cultura dell'educazione" che il singolo educatore ha maturato e che, in quel preciso momento e in quella specifica situazione, suggeriscono la strada da intraprendere. Per il loro peculiare modo di fluire dentro i comportamenti professionali, queste dimensioni rimangono il più delle volte implicite e poco consapevoli, salvo manifestare la loro ineludibile presenza quando si tratta di giustificare l'azione compiuta, ovvero di restituire il "senso" di ciò che è stato fatto, disegnando il confine tra "ciò che è educativo" e ciò che non lo è (Baldacci, 2012, p. 295). Questa esigenza diventa ancora più centrale quando la professionalità dell'educatore assume natura collettiva e il lavoro d'équipe richiede il costituirsi di una comunità inter e multi-professionale in cui il tema della coerenza educativa risulta decisivo. Nello spazio che intercorre tra azione e giustificazione della stessa, gli educatori avvertono in modo chiaro l'esigenza di far comunicare la prassi con la teoria, e viceversa. Ma ciò non è sufficiente all'ambizione teoretica.

## 2. La pazienza dell'osservare e il gusto del conoscere...

In stretta connessione con il livello *pratico e tecnico* della razionalità pedagogica, quello *teoretico* va inteso come "riflessione intenzionale che cerca di conoscere con verità intersoggettiva ciò che c'è, le cose che ci sono, come sono e perché sono così". I tratti distintivi di questa forma di razionalità che da sempre conserva una connessione profonda con l'atto del vedere e dell'osservare, sono almeno due. Il primo tratto è riconducibile al puro desiderio di conoscere finalizzato al "dire con verità" con particolare interesse verso le cose che permangono, verso "l'esistenza veramente esistente" ovvero "ciò che è sempre e non ha nascita". Il secondo tratto identificativo si lega invece all'atteggiamento di stupore e meraviglia che suscita l'ordine con cui la realtà osservata si manifesta (Bertagna, 2010, pp. 171-175).

"Desiderio di verità" e "sentimento di stupore" sono dunque gli aspetti salienti della razionalità teoretica e, per quanto attiene il nostro ragionamento, sono gli oggetti di una rimozione ricorrente nella relazione educativa che si sviluppa con e per gli adolescenti. I segni di questa rimozione sono rintraccia-

bili nella progettazione pedagogica in quanto struttura portante del pensare ed agire l'educazione, nonché tratto idiomatico dell'identità professionale dell'educatore (Xodo, 2010). Il riferimento va in modo specifico ai momenti aurorali della progettazione: l'identificazione dei bisogni educativi e la traduzione degli stessi in finalità educative che confluiscono l'una nell'altra, così come la tensione al "vero" conduce al "sentimento dello stupore" nello sviluppo della riflessione teoretica.

La relazione educativa in comunità si caratterizza, più che in altri contesti, per l'unicità dei casi che, in ragione della loro complessità biografica, impongono una conoscenza cauta ed approfondita. La biografia di ogni adolescente che rappresenta il punto di partenza della progettazione ed insieme il sostrato esistenziale su cui si agisce, viene consegnata inizialmente attraaverso diagnosi di natura socio-psicologica o medico-psichiatrica, oppure sotto forma di atti giuridici nel caso in cui il minore sia stato autore o vittima di reato. Racconti oggettivanti, depositari di una "verità" parziale, che invece di soddisfare lo sguardo dell'educatore dovrebbero attivare il desiderio di trascenderli e di progredire nella conoscenza dell'altro. Si tratta del primo "stato di coscienza teoretica", quello riferibile alla reattività intellettuale ed affettiva nell'uso del linguaggio (Loro, 2016, p. 253). Se la conoscenza non si apre all'osservazione pedagogica e ad una narrazione fondata dal punto di vista ermeneutico, questi racconti rischiano di ingabbiare l'adolescente entro categorie concettuali spersonalizzanti.

Nella pratica quotidiana gli educatori rischiano di privilegiare una visione deterministica dei comportamenti adolescenziali, strutturando vere e proprie 'teorie di personalità' che fungono da schemi semplificatori dell'intervento educativo, rispondendo anche ad esigenze di controllo e di prevedibilità. Questa modalità interpretativa per cui le caratteristiche interiori o socio-familiari della persona diventano esplicative in senso causale del suo comportamento, può risultare attraente e rassicurante dal punto di vista professionale ma rivela la sua scarsa pertinenza pedagogica, oltre che la sua pericolosità dal punto di vista educativo, nel momento in cui istruisce la lettura dei bisogni educativi. La conseguenza può essere la cronicizzazione, se non l'aggravamento, dello stato di disagio che l'educazione dovrebbe convertire in potenziale di crescita umana (Bortolotto, 2017, p. 156). L'educatore è chiamato invece a coltivare un instancabile spirito di osservazione e di ricerca del "vero", al fine di acquisire nuovi elementi conoscitivi sul caso affidatogli e ad elaborare una diversa consapevolezza interpretativa, consapevole del privilegio relazionale che il rapporto quotidiano con l'adolescente offre. È proprio la quotidianità della relazione educativa, in quanto luogo rivelativo del carattere della persona, a ren-

dere fattibile e sostenibile la ricerca della “verità” di cui essa stessa è silenziosa portatrice.

La conoscenza pedagogica che è un’ipotesi di comprensione dell’altro sempre in divenire, deve condurre ad una “descrizione densa” (Bertolini, Caronia, 2015, pp. 111-112) centrata sulle potenzialità evolutive del soggetto e sul sistema di significati che egli ha attribuito al proprio agire e alla propria storia. Una descrizione che non ha la presunzione di spiegare la realtà umana perché ammette l’incompletezza e la parzialità del proprio punto di vista, riconoscendo la necessità di negoziare la propria interpretazione con quella delle altre figure professionali implicate (assistenti sociali, giudici minorili, psicologi, neuropsichiatri...) ma soprattutto con l’interpretazione che l’educando ha di se stesso. In tal senso, i casi non sono ascrivibili a categorie interpretative generalizzanti perché esigono un approccio personalizzato che sappia coniugare la dimensione individuale di ciascuna storia di vita con la dimensione sociale del contesto comunitario.

Una lettura dei bisogni educativi ispirata alla ricerca del “vero” dà ampio respiro all’intenzionalità educativa, costituente professionale originaria che regola, grazie alla sua portata descrittiva e prescrittiva, la differenza tra il sapere pedagogico ed altri saperi limitrofi (Xodo, 2017, p. 22). Il tenore dell’intenzionalità educativa, e conseguentemente delle finalità che ne sono espressione, dipende dalla perseveranza di due dotazioni dell’educatore: la capacità di meravigliarsi di fronte all’educabilità umana che si lega alla capacità di prospettare un ideale di umanità all’altezza delle potenzialità di sviluppo personale e sociale. Nel lavoro di comunità, questa postura cognitiva ed emotiva risulta spesso indebolita dalla fatica quotidiana che, nel medio-lungo termine, instilla un senso di sfiducia e di rassegnazione nei confronti del cambiamento educativo, soprattutto quando l’adolescente abbia già aderito ad una “identità negativa”. Si smette così di meravigliarsi della bellezza di questa età che, pur nella sua mescolanza di luci ed ombre, conserva da sempre il segreto di una “seconda nascita” in cui la forza dell’ideale (Xodo, 2017, p. 35) è allo stato sorgivo.

Gli indizi della disaffezione all’ideale si ravvisano nel momento in cui si inizia a ragionare per semplice analogia sui nuovi casi, replicando progetti educativi di piccolo cabotaggio che, vissuti come adempimenti burocratici, adeguano gli obiettivi ai mezzi e alle risorse disponibili, chiedendo ai ragazzi il minimo sindacale per il proprio futuro. L’esito è la neutralizzazione della libertà dell’adolescente sia nella sua capacità di resistere al progetto e alla volontà dell’adulto, sia nella sua capacità di desiderare e di coltivare le proprie aspirazioni.

Sulla base di queste considerazioni, la natura contemplativa della teoresi pedagogica si conferma una realtà ineliminabile e non accessoria dell’azione



educativa: atto di fede nell'educabilità umana che ogni educatore dovrebbe pronunciare e testimoniare.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (a cura di P. Barone, C. Palmieri). Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotto M. (2016). L'autenticità professionale dell'educatore: un'ipotesi di ricerca. *Studium educationis*, 3: 29-42.
- Bortolotto M. (2017). L'educatore nelle comunità educative per adolescenti. In C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L'educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 133-161). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Loro D. (2016). Il ruolo della teoresi pedagogica nella formazione dei futuri educatori. In E. Bardulla, D. Felini (eds.), *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto* (pp. 245-254). Roma: Anicia.
- Xodo C. (2010). *La progettazione pedagogica. Teorie e modelli*. Padova: Cleup.
- Xodo C. (2017). Il differenziale pedagogico nella professionalità educativa. In C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L'educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 19-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.



## IV. La traduzione formativa

Francesco Cappa  
*Università di Milano-Bicocca*

### 1. Cosa significa ereditare

Come si può interpretare la questione dell'eredità, della trasmissione di conoscenze e competenze in una prospettiva specificamente pedagogica?

L'insegnamento può essere considerato, oggi più di vent'anni fa, il paradigma della testimonianza. Perché si testimonia attraverso di esso, non solo a scuola. Da una parte c'è il passaggio dei contenuti, ma anche del sentimento esistenziale che dà sostanza a questa trasmissione. C'è, però, qualcos'altro che riguarda squisitamente il pedagogico nella questione dell'eredità: è qualcosa che richiede una *traduzione formativa*.

*La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, così s'intitolava un ciclo di incontri organizzato da Riccardo Massa tra il 1986 e il 1987, presso la Casa della Cultura di Milano, in cui si metteva a tema la squalifica di questo campo antichissimo, che era la Pedagogia, e del suo sapere. Già allora Massa sosteneva che questo sapere era completamente svalutato da una molteplicità, da una congerie forsennata di discorsi sull'educazione, sulla formazione, sull'istruzione.

Che cosa si apre in quello spazio in cui noi cerchiamo di ripensare questa fine della pedagogia? La fine, non la morte. Non si può che partire da questo, scriveva Massa nelle conclusioni del testo che raccoglieva gli esiti di quegli incontri pubblici: «occorre affrontare congiuntamente almeno tre questioni (quelle che sostanzialmente non hanno permesso alla pedagogia tradizionale di avere buon conto nella cultura): qual è il luogo, qual è il pubblico e quindi qual è il linguaggio di una nuova possibile pedagogia?». Quel testo finiva con questa domanda.

Io cerco di ereditare questa domanda insieme a quella che Angelo Franza, dalla sua prospettiva, già anni prima aveva rivolto al sapere pedagogico interrogando il problema della conoscenza che struttura questo sapere "speciale", poco riconosciuto, ma capace di andare a toccare i punti nevralgici del sapere proprio delle scienze umane.

Ogni eredità è inaugurata da una fine, ma non si tratta solo di continuare, piuttosto di essere testimoni di una fine come sintomo di qualcos'altro. In

questo modo, dal tentativo di trovare questo “nuovo linguaggio”, potremo tentare di demitizzare anche i falsi discorsi della pedagogia e della formazione.

Solo così il discorso pedagogico può divenire un discorso demitizzante, anti ideologico. Chi lo sostiene, il soggetto che se ne fa portatore dovrebbe compiere il gesto del genealogista rispetto al quadro di valori che si impongono nella vita diffusa, ossia deve cercare di generare nel tessuto dell'esperienza occasioni etiche affinché nei processi formativi, educativi, di insegnamento e di cura emergano nuove soggettivazioni.

Per questo, in nome di questa “fine” della pedagogia come sintomo dell'esperienza contemporanea, credo sia importante mettere in atto il gesto generativo del tradimento dell'eredità. Non c'è eredità senza tradimento. Un tradimento, però, come quello operato nella traduzione.

## 2. L'analogia strutturale tra traduzione e formazione

C'è una forte analogia tra l'esperienza pratica del tradurre i testi e l'esperienza formativa. Credo che il compito pedagogico oggi, all'altezza del mutamento dello scenario sociale, culturale e politico attuale, debba essere caratterizzato da una traduzione formativa.

Innanzitutto si tratta di rinunciare al sogno di una traduzione perfetta, in cui il sapere non viene toccato, in cui si perpetua il sogno di tradurre perfettamente il messaggio iniziale in un'altra lingua. Quante volte nella letteratura, nei testi, il *refrain* è: “Parliamo lingue diverse”, ritornello molto frequente anche nella comunicazione tra genitori e figli.

La traduzione è – come la formazione – sempre una mediazione etico-pratica: si tratta di rinunciare al sogno della traduzione perfetta anche nel senso di purificare il desiderio di dominazione e assimilazione che vede l'altro, l'estraneo, chi deve essere “comunicato” come ‘qualcosa’ che deve essere tradotto nel “proprio” sogno-desiderio di riproduzione, di ripetizione (fantasia di eternità tipica dell'esperienza dell'eredità).

Si tratta invece di prendersi la responsabilità di questa traduzione, con le ombre che porta in seno; di dare corpo a questa traduzione, e quindi di assumere come tratto propositivo la sua infedeltà. Nella traduzione si rende evidente il problema della fedeltà e del tradimento.

Dare corpo al desiderio di tradurre significa anche tradursi nella relazione formativa attraverso un lavoro di *ritraduzione*, che mentre presuppone il carattere finito e imperfetto del nostro tradurre, del nostro formare, ne mette alla prova grazie all'altro la fedeltà, l'adeguatezza e la possibilità del nuovo, del-

l'inaspettato. Poiché il solo rimedio a una cattiva traduzione è una nuova traduzione.

Ogni traduzione è già sempre quindi una ritraduzione. Anche per questo nel passaggio dall'orale allo scritto, come ci ha insegnato Platone, la questione è che lo scritto non dà la versione di ciò che si pensa, ma semplicemente fornisce una forma di stabilizzazione del pensiero, una sua possibile e transitoria traduzione appunto.

In questo senso la traduzione è vicina all'ordine dell'esperienza della testimonianza perché per tradurre bisogna avere fiducia in qualcosa: fiducia nel testo di partenza, fiducia nel lettore futuro, che in qualche modo deve abbeverarsi a questa traduzione. Diceva Walter Benjamin che senza traduzione non c'è sopravvivenza. Se i testi sacri non fossero stati tradotti e quindi desacralizzati non sarebbe sopravvissuto quasi nulla della nostra cultura.

La traduzione formativa è una figura dell'incontro. È la figura dell'incontro con lo straniero, con l'altro che non capisce la mia lingua, con chi deve imparare quello che io so. E ogni traduzione non può che generare un sapere aperto, perché ogni traduzione costruisce una variazione, ricerca il significato, non parte da un significato già istituito.

È in questo senso che l'analogia tra traduzione e formazione trova spessore, perché la traduzione è squisitamente una mediazione etico-pratica.

Chi forma è un mediatore e l'eredità non può che passare attraverso questa mediazione. La trasmissione è consentita da questo tradimento del testo iniziale, del sapere di partenza e di ciò che io credo di sapere.

Perché solo se io sono disposto, come avviene nella traduzione, a scoprire mentre traduco qualcosa che non conoscevo anche della mia lingua di provenienza, se sono capace di tollerare l'estraneo che c'è nel mio sapere, ossia se tollerero un modo differente di relazionarmi con ciò che credo di sapere, passa qualcosa, perché lì si crea lo spazio per l'altro, lo spazio dell'ospite, diceva Paul Ricœur. La traduzione formativa in questo senso è anche un'etica dell'ospitalità radicata nella materialità storica della propria esperienza, esistenziale e formativa.

Se l'esperienza e la pratica della traduzione diviene un modo per comprendere a fondo la sfida formativa della cultura contemporanea, chi vuole accostarsi a questa pratica deve tener presente quale istanza metodologica porta con sé la traduzione formativa.

Sul piano del metodo il lavoro di traduzione può essere accostato al lavoro del ricordo e al lavoro del lutto. Il nodo tra memoria e lutto è per certi versi il nodo essenziale dell'esperienza formativa, nella misura in cui perché si dia soggettivazione, perché si incontri la singolarità con il suo impegno alla verità,

perché ci sia eredità e trasmissione un lutto va attraversato, affinché il ricordo dell'altro non muoia, è necessario trasformare e tradurre il nostro desiderio – anche il nostro desiderio di formare – in qualcosa che esprima la nostra esperienza singolare come un dono e non come una proprietà.

### 3. Traduzione e *Bildung*

È necessario vivere fino in fondo il nostro compito di traduzione, affrontare la *prova* che la trasmissione ci impone poiché la funzione di mediazione – propria della pratica formativa – da una parte desacralizzi l'eredità per renderla viva, dall'altra accetti la resistenza, propria e dell'altro, interiore ed esteriore, che la trasmissione determina ogni volta che si accetta l'impossibilità di rimanere "lo stesso" nella traduzione formativa, l'impossibilità di non "divenire altro" nei processi formativi.

C'è una 'felicità' che riguarda la traduzione formativa. Questa felicità è anche la posta in gioco, la ricompensa del formatore-traduttore.

Tale felicità si può dare quando non si separa il lavoro del lutto dal lavoro del ricordo. Ossia si accetta che nella traduzione/nella formazione ci sia perdita, ma questa perdita riguarda in realtà il sogno di una traduzione perfetta, senza trasformazioni nel significato. Fare il lutto di questa perdita permette di accedere a un ricordo che trasforma e arricchisce chi lo vive, la sua singolarità perché viene resa un po' straniera. Solo così potremo avere un'esperienza in cui la formazione e la trasmissione generano una *corrispondenza senza adeguazione*, una felice eredità.

Nella tradizione letteraria il sogno della traduzione perfetta non è solo un inganno, questo sogno ha permesso, storicamente, a ogni pratica di traduzione (e di formazione) di portare alla luce il lato nascosto della lingua di partenza dell'opera da tradurre. Allo stesso modo la traduzione formativa opera sulle latenze del sapere e dell'esperienza che viene chiamata in causa nell'eredità e nella trasmissione.

Come sosteneva von Humboldt, nella traduzione si vede all'opera la convergenza del doppio processo di *Bildung*: quello educativo, che riguarda i valori e l'eredità, e quello formativo, che riguarda le conoscenze, le competenze, la trasmissione.

Il desiderio che muove la traduzione formativa porta al di là della costrizione e dell'utilità, anche se ha molti vincoli ed è utile.

Che cosa ci si aspetta da questo desiderio di tradurre, di formare?

L'allargamento dell'orizzonte della propria lingua, della propria esperienza,

del proprio sapere, della propria competenza. In altre parole l'allargamento delle possibilità della propria Bildung, se con questo termine intendiamo l'intreccio tra configurazione e educazione. Questo desiderio di tradurre/formare porta a una riscoperta della propria lingua, del proprio sapere dimenticato, della propria esperienza sedimentata (*Erfahrung*). Un'esperienza formativa che ci ha attraversati, cambiati, soggettivati, grazie a questa traduzione, mobilita le sue risorse latenti, ancora inoperanti.

Sotto questa luce l'analogia tra formazione e traduzione si fa più profonda.

Come nella traduzione anche nella formazione – come suggeriva Riccardo Massa già molti anni fa – si tratta di trovare un nuovo linguaggio, il quale può nascere solo se comprendiamo le ragioni profonde, latenti che guidano ogni pratica formativa e, a partire da questa traduzione, ne leggiamo gli effetti nella trama della realtà. Se si è disposti a tutto ciò, allora io credo che il nostro compito sia assicurarci che gli effetti di queste traduzioni siano degli effetti visibili dentro le nostre professioni, che diano vita a nuove figure del soggetto, a nuove figure professionali, sostenuti dall'etica della traduzione formativa.

Ogni traduzione formativa dovrebbe essere inaugurata dall'analisi e dall'interpretazione del nodo etico stabilito tra i modi in cui educiamo e formiamo e i modi in cui siamo stati educati e formati, facendo di questo nodo il punto di presa di una nuova consapevolezza che guidi le nostre pratiche, professionali e non.

Da questo inizio potremo forse “divenire altro”, potremo *farci incontro*.

## Bibliografia

- Benjamin W. (1955). *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.  
Humboldt von W. (1991). *La diversità delle lingue*. Roma-Bari: Laterza.  
Massa R. (1987). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unico-  
pli.  
Mounin G. (1965). *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi.  
Ricoeur P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Brescia: Morcelliana.





V.  
**L'utopia pedagogica tra nuovo umanesimo  
ed etica della speranza**

Chiara D'Alessio  
*Università di Salerno*

**Introduzione**

Il riscontro dell'emergenza educativa, conseguente all'analisi degli scenari di dramma, ma al contempo delle germinazioni di speranza, svolta in chiave interdisciplinare e con il taglio di un'antropologia neoumanistica, pone l'urgenza della verifica delle fondamenta di linee necessarie a percorrere tale itinerario.

L'attuale ampliata visione antropologica dell'umanesimo parte dall'uomo ed indica lo sviluppo di tutto l'uomo in ogni uomo. Il termine più 'umano' è legato alla possibilità dell'essere umano di svilupparsi al più o al meno grazie alle sue scelte, alla sua libertà. Il concetto di umanesimo si inserisce in una visione antropologica integrale, non decurtata dallo scientismo né inquinata dai materialismi o economicismi.

La storia del pensiero documenta la distanza tra gli umanesimi incompleti e l'umanesimo integrale (Maritain, 1967) che insegna la imprescindibile centralità della persona, dove il concetto di persona contiene quello di *in-dividuo*, non diviso, tutt'uno dell'essere, che porta con sé il rischio di interpretarlo come chiuso in sé. Un'epistemologia della persona che la definisca come autostima, riconoscimento, corpo proprio, orizzonte soggettivo, mondo storico-culturale la pone come prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione.

Analizzeremo in seguito in concetto di persona come apertura, relazione, dialogo, con- costruzione.

**1. La richiesta di etica tra storia ed utopia**

Partendo da un bilancio e dal magistero della nostra storia, emerge una grande richiesta di etica. Essa esige una robusta educazione permanente che dovrà

portare inscritta nei suoi codici l'esercizio della dimensione del futuro in un orizzonte più largo, con l'atteggiamento dell'uomo planetario, capace di costruire la casa comune (Bergoglio, 2015) che poggia le sue basi nell'area della giustizia e della pace.

Questa visione oggi impatta con logiche cristallizzate di polo opposto che costituiscono il sostrato del macropotere economico e politico. Il sostegno teorico è dato dall'antiutopia, l'ideologia legittimante dello *status quo* come bloccaggio del futuro e proclamazione della "fine della storia". In tale situazione di stallo senza quel respiro della storia che si chiama speranza si impone una rivalutazione dell'utopia (Frabboni, 2009) come lettura del non-ancora, diversa dal non esistente.

L'uomo, come tensione inestirpabile senza limiti spazio-temporali è alla base di quell'attitudine unica che P. Ricoeur (1970) chiama 'passione per il possibile' e che noi identifichiamo con l'educazione, energia profonda che ogni uomo e la coscienza collettiva serbano nella loro interiorità per rilanciare progetti e ricostruire speranze, anche nella notte dell'umano.

L'implosione delle ideologie rischia di travolgere le idee di radice e di abbandonare il campo a protagonismi senza cuore e a fanatismi senza testa dando luogo ad una crisi delle ragioni del cuore concomitante ad una crisi delle ragioni della ragione.

Oggi si potrebbe parlare di egemonia dell'*extraesplorazione*. Essa va coniugata all'impegno dell'auto-esplorazione che la corregge ed umanizza: tale è la premessa per passare dalla conquista del nuovo mondo, inaugurante la modernità, alla costruzione di un mondo nuovo che oggi s'impone.

Alla ragione forte della modernità è subentrata la ragione debole della postmodernità portata al processo di de-costruzione che, nelle sue derive, è *de-storicizzazione e de-futurizzazione*. È l'epoca degli *-ismi*: dalla vitalità al vitalismo, dalla funzione al funzionalismo, dalla razionalità all'irrazionalismo, dall'atto-gesto all'atto-impulso. Il primo è – come etimologicamente si nota – l'atto umano gestante, cioè portatore di significato, il secondo è irriflesso.

Il superamento delle tentazioni della post-modernità potrebbe trovare una strada nel rivedere la cultura del *post* come cultura del primato dell'*intra* dell'uomo. Pensiamo alla valorizzazione del sempre più vasto campo delle sue conquiste rispetto alla consapevolezza più profonda della propria interiorità e della propria capacità di porsi nei confronti dell'Altro, conseguente all'avanzamento della riflessione all'interno delle scienze umane. Non bisogna rinunciare, come già affermava Catalfamo (1986), a ricondurre la comunità umana sui binari della speranza, previa operazione di reidentificazione con il *proprium* umano (D'Alessio, 2014), che potremmo far consistere nella capacità di sce-

gliere, di creare, di progettare il futuro, di dare significato alla propria esistenza anche in situazioni estreme di sofferenza (Frankl, 1980).

Storicamente parlando, possiamo far riferimento, con Jaspers (1971), a due ere assiali della storia. La prima parte dal millennio dell'epoca A.C., fecondo di dottrine e di fondazione di civiltà. A partire dalle rivoluzioni moderne si è profilata la seconda era assiale, a dominanza tecno-strutturale che ha portato alla triplice rivoluzione: industriale, con la creazione di congegni sempre più sofisticati; democratica, con il trinomio libertà-uguaglianza-fraternità; cognitiva, con la scolarizzazione di massa, l'avvento della mass-mediologia e dell'info-società.

La prima rispose alla sete di significati radicali dell'uomo, la seconda, al desiderio di assetti di convivenza e di strumentazione più confortevole. Nel terzo millennio si rende necessaria una sintesi delle visioni sottostanti alle due ere: la grande ricchezza della prima deve animare quella organizzativa e tecnologica, frutto della seconda.

La volontà di potenza nietzscheana, che nelle sue derive è diventata ispirazione per l'uomo della 'nuova clava' del terzo millennio, potrà essere neutralizzata solo dalla 'volontà di significato' teorizzata dalla logoterapia (scuola di psicoterapia basata sull'analisi umanistico-esistenziale, fondata da V.E. Frankl che ha nel suo assetto robuste fondamenta filosofiche riferentisi ad autori quali Jaspers, Binswanger, Scheler e che in Italia ha illustri esponenti tra i quali ricordiamo E. Fizzotti e D. Bruzzone) come rivelazione della volontà motivata in ordine alla incarnazione di valori e alla loro estensione a beneficio della comunità intera degli uomini.

Quanto più è solido e fondato il significato della vita, sostiene Frankl (1980) e noi con lui, tanto più diventa fonte di progetti, energie, di creazioni, di trasformazioni non solo sul piano della scienza ma soprattutto su quello dell'umanizzazione, che parte dalla *auscultazione* attenta dell'uomo che è *viator* da sempre. Pellegrino, oggi, con nella bisaccia molti attrezzi ma nel cuore poca lena: una lena che solo la coscienza del significato può fornirgli. Una fede assoluta in un significato assoluto che non può essere che l'uomo non può fondarsi su invenzioni o proiezioni consolatorie, bensì sull'armonia tra struttura, Essere ed eventi di storia.

Già Freud aveva teorizzato la dualità dell'essere tra il non essere (*Thanatos*) e nello stesso tempo il più-essere (*Eros*).

Dimensione fondamentale dell'uomo è la sua capacità di autotrascendimento (Frankl, 1980). Egli è un *inquietum cor* (Agostino, 1986), moto perpetuo verso ciò che è oltre da sé. Secondo Guitton (1981), il nulla che ci sembra promesso, il limite di saturazione che ci sembra raggiunto, il senso dell'immi-

nenza della fine non presagiscono necessariamente il non-essere, ma potrebbero disvelare, nel senso dell'utopia che prima abbiamo espresso, un super essere ed una trasmutazione.

## 2. Educazione e futuro: l'uomo come soggetto e fine della storia

L'educazione, in questo quadro, è *e-duzione* o estrazione dei tesori nascosti nel cuore dell'uomo. S. Pietro parla dell'uomo nascosto nel cuore; 'vedere dal cuore' è coniugare *via rationis* e *via amoris* (Donnarumma D'Alessio, 1999). La sfida antica e nuova dell'educazione consiste dunque nell'estrarre le ricchezze seminali spesso depositate nel fondo dell'umanità.

L'etimologia dell'in-segnamento ce lo fa intendere come indicazione segnaletica della strada giusta e ad un tempo impressione da un segno come di un sigillo. L'educazione come in-segnamento è additare il non ancora, che non è l'inesistente.

Educazione è ancora sì far crescere, ma a patto di *con-crescere* ovvero aiutare ad estrarre ricchezze già presenti additando mete sia come strada che come obiettivo per il loro sviluppo in certe direzioni. Per far questo occorrono esperti testimoni del futuro, che sappiano anticiparlo: non può infatti non esistere se è già presente nelle motivazioni che spingono lo spirito a progettare. È solo il non ancora partito, l'ancora germinale: questo è il senso che qui si dà all'utopia.

Riteniamo che l'autentico sistema preventivo in pedagogia (mirabilmente teorizzato ed attuato da S. Giovanni Bosco) sia oggi l'educazione al futuro. Non rimpianto del momento passato, ma celebrazione dell'arrivo del momento seguente secondo una concezione del tempo come creazione in atto (Heschel, 1951). Celebrare vuol dire vivere in pienezza: non si può celebrare un fatto effimero che poi scompare. È l'evento che si celebra.

Potremmo indicare tra gli aspetti centrali dell'educazione aiutare a trasformare nella coscienza ogni fatto anche ordinario in evento, agganciandolo, come sosteneva Kierkegaard a quello fondatore. Ricordiamo l'intuizione di Mounier (1984): "L'evento sarà il nostro maestro interiore". L'evento non è qualcosa di puntiforme ma apertura al possibile interiore coltivando la memoria del futuro. È ricordarsi che c'è un avvenire al di là dell'accadimento, che esso è dono che riscende e impegno che vi inerisce. La capacità di ricordare dell'uomo d'oggi è purtroppo fortemente inficiata dall'iper-stimolazione da parte di una molteplicità di messaggi spesso in contrasto tra di loro.

Ma esiste anche una memoria del futuro (D'Alessio, Leone, 2011): essa si attua come dialogo con i posteri. Il dialogo per gli uomini è come l'ossigeno

per le cellule, costitutivo della convivenza. Buber (1983) osserva che la pienezza dell'essere umano resta inaccessibile finché non viene offerta attraverso il dialogo degli uni verso gli altri, sostenendo che l'io si realizza nel tu.

Il mondo contemporaneo è sottoposto ad una necessità storica: l'obbligo di passare dalla dialettica al dialogo (Marcel, 1983). L'esperienza del dialogo, lungi dall'essere solo *sincronica*, è esigenza *diacronica* per il futuro da preparare.

Un futuro non solo come successivo ma autentico e qualitativamente ulteriore, cioè il vero *novum*, conseguente al potenziamento della fantasia creatrice nella cultura contemporanea, non come attitudine fabulatrice ma anticipatrice da ricentrare per la realizzazione dell'uomo come persona. Ricordiamo con Mounier (1984) che la persona si espone, si esprime, affronta, è volto, dal greco *prosopon*, ovvero 'colui che indirizza avanti lo sguardo'.

Persona vuol dire dunque proprio *ex-posizione*, *pro-spettiva*, capacità di guardare il futuro.

Il costrutto dell'educazione permanente si basa proprio sull'idea di formazione della persona come auto-trascendimento in alto e in avanti e formazione al futuro. Dunque 'Educazione' è formare l'uomo del futuro, fornendo l'impulso al futuro dell'uomo.

Questa la nuova utopia: credere che un nuovo umanesimo pedagogico possa rifondarsi superando i rischi della neoalienazione da fobia del futuro. Umanesimo animato da una speranza che non è una fede ingenua in un futuro migliore ma prende le mosse da un realismo marcato all'interno del quale, nonostante tutto, è possibile rilevare profumi di eticità che sorreggono la speranza stessa.

L'educazione stessa è speranza: senza speranza l'educazione non si darebbe. Tale speranza va fondata: ovvero permeata di pensieri, atteggiamenti, comportamenti etici che consentono il suo dispiegarsi in azioni concrete. Già Pitagora aveva sostenuto che occorre dare buoni esempi piuttosto che nuove regole.

Cultura pedagogica dunque come cultura della speranza, una speranza che ha il nome alto della dignità di ogni persona.

Etica della speranza e speranza in un'etica che, al di là delle innumerevoli derive utilitaristiche, situazionali, familistiche, abbia alla base una visione antropologica caratterizzata dalla fiducia illimitata nella possibilità di rinvenire nell'umano la capacità di andare oltre i limiti personali e sociali che lo schiacciano e lo ingabbiano. Cosa che la storia dell'umanità ha finora dimostrato e che ci auguriamo dimostrerà ancora. L'educazione, in fondo, non serve ad altro.

Nel centenario della fine del primo conflitto mondiale, la storia ha scolpito come memoriale il condensato dell'esperienza drammatica di questi ultimi secoli. Se l'uomo non ridiventa il fine si rischia la fine dell'uomo: il futuro passa

per la scelta dell'uomo come soggetto e fine della storia. Tra frenesia ed anestesia del nostro mondo, la sua trasformazione in una terra nuova che si impegni tra compagnia e profezia passa attraverso la collaborazione della comunità degli uomini. In ambito formativo riteniamo che l'avvenire abbia bisogno di educatori pronti a rilevare i germi del futuro più che i muri del passato. Più ciò che nasce che ciò che crolla.

Educatori che, come pazienti battistrada, seguitino la lotta per l'uomo: senso ultimo della vita di ogni uomo.

## Bibliografia

- Agostino (1986). *Le confessioni*. Roma: Citta Nuova.
- Bergoglio J. M. (2015) *Laudato sii*. Milano: San Paolo.
- Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elle Di Ci.
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- D'Alessio C. (2014). Psicologia, antropologia e neuroscienze per una visione integrale della natura umana. In B. Bisceglia (ed.), *La natura umana*. Salerno: Libreria Universitaria.
- D'Alessio C., Leone L. (2011). *Neuropedagogia della memoria*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Donnarumma D'Alessio M. (1999). *Vedere dal cuore*. Milano: Gribaudi.
- Frabboni F., Wallnöfer G. (2009). *La pedagogia tra sfide e utopie*. Milano. FrancoAngeli.
- Frankl V. E. (1980). *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia* (a cura di E. Fizzotti). Milano: Mursia.
- Guitton J. (1981). *Filosofia della risurrezione*. Roma: Paoline.
- Heschel A. J. (1951). *Il sabato. Il suo significato per l'uomo moderno*. Milano: Garzanti.
- Jaspers K. (1971). *Ragione ed esistenza*. Torino: Marietti.
- Marcel G. (1983). *La dignità umana e le sue matrici esistenziali*. Torino: Elle Di Ci.
- Maritain J. (1967). *Per una filosofia della storia*. Brescia: Morcelliana.
- Mounier E. (1984). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Palumbieri S. (2006). *L'uomo meraviglia e paradosso. Trattato sulla Costituzione, concentrazione e condizione antropologica*. Roma: Urbaniana University Press.
- Ricoeur P. (1970). *Finitudine e colpa*. Bologna: Il Mulino.

## VI.

# Filippo Maria De Sanctis e il cinema, tra pedagogia dei media e educazione degli adulti

Damiano Felini

*Università di Parma*

### Introduzione

Come ho già avuto modo di argomentare (Felini, 2015), il gran parlare che oggi si fa di educazione e nuove tecnologie, e anche, più specificamente, di *media education*, è spesso un parlare dimentico della profondità storica che questo settore invece ha, una profondità che ormai data almeno dagli anni Venti del secolo scorso e che ha visto numerosi protagonisti, tanto sul piano della sperimentazione innovativa quanto su quello dell'elaborazione teorica. Nel caso dell'educazione al cinema e ai linguaggi audiovisivi, per esempio, si sono cimentati – solo per restare in Italia – nomi del calibro di L. Volpicelli, G. Flores d'Arcais, R. Laporta, L. Stefanini, nonché altri “specialisti” come, per esempio, E. Tarroni, che hanno progressivamente costruito, e spesso su base teorico-pratica, l'apparato concettuale della pedagogia del cinema e, poi, della pedagogia dei media.

Fra le decine di casi interessanti che si potrebbero annoverare in questo ambito, uno mi ha colpito in particolare, inizialmente – lo confesso – soprattutto per l'oblio quasi completo che oggi gli è riservato nel campo della pedagogia dei media. Mi riferisco a Filippo M. De Sanctis (1926-1989), uno studioso di cui si ricorda forse il lavoro nel settore dell'educazione degli adulti ma non quello sulla pedagogia del cinema, nel quale invece non è difficile riscontrare proprio quell'articolazione teoretica non sempre presente in altri autori, anche più recenti.

Per questo, vorrei proporre in questa sede una breve sintesi sull'apporto di De Sanctis a questo settore, tenendo connessi i temi dell'educazione permanente e dell'educazione filmica. Andando più a fondo, si potrà verificare anche l'originalità della posizione di questo studioso, anche all'interno del paradigma marxista, di per sé molto diffuso, entro cui si collocava (Felini, 2017). Per queste ragioni, il contributo di De Sanctis può essere considerato una buona esemplificazione di come il congegno del discorso pedagogico-mediale si sia progressivamente costruito in uno dei momenti cruciali della sua evoluzione.

## 1. Filippo Maria De Sanctis: dai cinecircoli all'educazione degli adulti

Nato in provincia di Frosinone nel 1926, De Sanctis si laureò in giurisprudenza e, appassionato di cinema, collaborò con la Federazione Italiana dei Circoli del Cinema, di cui fu anche presidente. Attivo nel campo dell'educazione degli adulti, nel 1963 iniziò a tenere seminari all'Università di Firenze su incarico di Lamberto Borghi e, dal 1970/71, fu uno dei primi in Italia ad insegnare questa disciplina (Bruno, Parlavacchia, 1990).

Al centro della sua ricerca pedagogica fu l'educazione permanente, l'interesse per la quale non era tuttavia slegato da quello per il cinema e le pratiche formative all'interno dei cinecircoli. De Sanctis, infatti, costruì progressivamente, in una serie di pubblicazioni distribuite lungo un arco temporale più che ventennale, una teoria globale dell'oggetto "educazione permanente", affrontato in prospettiva teoretica, storica, psicologica, metodologica e politica. Tale visione globale, che superava le concezioni tradizionali dell'educazione degli adulti, vista o come forma di lotta all'analfabetismo o come modalità animativa di riempimento culturale del tempo libero (Chiosso, 2015, pp. 109-113), assumeva il presupposto che, collocandosi all'interno di una società capitalista ma orientandosi al suo superamento, l'educazione degli adulti, come gli altri processi formativi, dovesse essere presa in carico dalle stesse classi lavoratrici come un compito di autoaffermazione e autosviluppo, e non lasciata alle forze economiche padronali o allo Stato (Federighi, 2016).

Entro un quadro siffatto, rigorosamente connotato in senso marxiano, il contributo specifico di De Sanctis era costituito dallo studio delle "valenze formative" che ogni istituzione sociale e ogni aspetto della vita culturale hanno nei confronti dei soggetti e del loro asservimento alle logiche integrative della società capitalistica di massa, per poi agire in vista della loro trasformazione. E quali erano i contesti da sottoporre ad analisi e trasformazione? Quelli propri della società capitalista, ovvero la produzione e il consumo, anche quelli culturali. L'associazionismo era individuato da De Sanctis, proprio per la sua caratteristica di libera e cooperativa gratuità opposta allo scambio mercenario tipico di produzione e consumo, come l'unico fattore capace di trasformare l'educazione degli adulti in direzione comunista, di modo che tutto il lavoro culturale scaturisse da un collettivo, avesse nel collettivo i suoi attori su base egualitaria e nella crescita del collettivo ne fissasse le finalità (De Sanctis, 1975, pp. 235-296).

È nella tesi delle "valenze formative" di ogni fenomeno sociale che si chiarisce il nesso, stabilito da De Sanctis, tra educazione degli adulti e pedagogia dei media: il cinema, infatti, era una delle principali modalità culturali di pro-



duzione e consumo, nonché una delle forme sotterranee e subdole di controllo sociale, arginabile solo grazie a un'adeguata opera di formazione (De Sanctis parla esplicitamente di «analfabetismo audiovisivo, nonché di sfruttamento attraverso tale analfabetismo audiovisivo»: De Sanctis, 1970, p. 17). Per questo, i film non erano necessariamente un «passatempo per iloti» perché, collocati entro la cornice formativa dei cinecircoli, potevano trasformarsi esattamente nell'opposto, cioè in un'occasione di autentica educazione permanente, individuale e collettiva.

Non è un caso, allora, che nella biografia del Nostro (che non era pedagogista di formazione) l'interesse per il cinema fosse emerso prima di quello per l'educazione degli adulti: almeno in una certa misura, infatti, la sua teoria dell'educazione permanente si costruì proprio a partire dalle riflessioni fatte sul ruolo sociale del cinema e come animatore di cineclub. Comunque sia, De Sanctis dedicò alla pedagogia del cinema e dei media diversi lavori, il primo dei quali uscito nel 1962 come materiale interno alla Federazione italiana dei circoli del cinema, seguito poi da opere di profonda analisi pedagogica, progettazioni curriculari per la scuola elementare e secondaria e da studi sulla programmazione delle politiche culturali degli enti locali (De Sanctis, 1962, 1970, 1979; De Sanctis, Masala, 1983).

## 2. La discussione post-filmica come strumento di elaborazione culturale

Se il cinecircolo era il luogo privilegiato di De Sanctis, il metodo formativo per eccellenza era quello del dibattito in sala dopo la proiezione di una pellicola. Ad esso dedicò un intero volume, *Il pubblico come autore*, del quale va spiegato anzitutto il titolo, che esprimeva l'idea che ogni recettore, nel momento stesso della ricezione, rielabora e interpreta un qualsiasi messaggio a partire dai propri quadri mentali. A questa spiegazione di natura semiologica se ne aggiungeva una seconda, di impronta marxista e costruttivista: il pubblico, in quanto classe sociale, doveva uscire dalla sua condizione di consumatore di film per diventare invece "autore", cioè elaboratore attivo di cultura.

Ciò significava per De Sanctis escludere due metodi, allora diffusi, di conduzione dei dibattiti post-filmici: il primo, definito «meccanicistico», che considerava l'audiovisivo come una fotografia della realtà, misconoscendone l'aspetto rappresentazionale con tutto quel che ne seguiva sul piano sociale e politico; il secondo, «estetico», che stimolava – a suo dire – soltanto una risposta prelogica, l'apprezzamento dell'opera, e puntava solo a far ascendere i gradini di una presunta e vaga cultura cinematografica. Positivamente, invece, De

Sanctis presentava una vera e propria *metodo-logia* di attuazione del dibattito, che, fedele alla tradizione marxista, egli definiva “scientifica” poiché articolata, a imitazione del metodo scientifico stesso, nei quattro momenti dell’osservazione, ipotesi, verifica e definizione. Precisiamo:

1. osservazione: la visione del film era considerata da De Sanctis alla stregua di un’osservazione scientifica, durante la quale – senza con ciò negare i fenomeni intrapsichici profondi che possono intervenire (scosse emotive, identificazioni, flussi mnestici...) – lo spettatore «avanza ipotesi di lettura, le verifica, giunge a definizioni del significato, ad apprezzamenti personali di quel film, di quel personaggio, etc.» (De Sanctis, 1970, p. 205);
2. ipotesi: per De Sanctis, gli interventi del pubblico durante la discussione costituivano altrettante formulazioni di congetture, ovvero non «opinioni personali definitive» (ivi, p. 208), ma ipotesi sempre aperte alla ricerca di conferme o confutazioni;
3. verifica: la discussione post-filmica, di conseguenza, diventava il momento di controllo collegiale delle ipotesi, da condurre rigorosamente sulla base del testo filmico stesso. Erano con ciò esclusi i riferimenti ad altre opere del regista, alle critiche lette sui giornali o a qualunque altro elemento che non fosse stato rigorosamente parte dell’esperienza comune di quello specifico pubblico, quella sera, in quella sala;
4. definizione: era la sintesi del gruppo, il suo «giudizio motivato» (ivi, p. 219) sul film.

Un siffatto metodo “scientifico” – che qui si è descritto per sommi capi, quando invece nel libro è corredato di un’analisi minuziosa, ma sempre ragionata e «organica», di tempi, momenti, strategie, situazioni ricorrenti, scelte organizzative e così via – avrebbe portato, per De Sanctis, un preciso guadagno, poiché il rigoroso attenersi al testo filmico (1) e all’esperienza vissuta dai partecipanti, cioè ai loro interventi (2), avrebbe escluso ogni forma di direttività e di pressione sociale, anche legate a ruoli o esperienze esterne al contesto della serata. Entro un tale perimetro, invece, il gruppo era libero di costruire la propria lettura. Considerazioni ideologiche, estetiche o che richiedessero conoscenze settoriali (politiche, psicologiche, giuridiche...) erano da evitare, perché avrebbero nascosto, in forma più o meno larvata, l’intento autoritario-direttivo di trasmettere *la* lettura del film, quella che i più colti avrebbero sentito di poter insegnare. Per questo, De Sanctis era pienamente consapevole della delicatezza del ruolo dell’animatore, termine che preferiva rispetto a “conduttore” (ivi, p. 132).

Pur nella brevità di questa esposizione, il lettore avrà colto la ricchezza di implicazioni e la profondità d'impianto della pedagogia desanctisiana del cinema. Essa fa parte – a giudizio di chi scrive – di una prima fase di elaborazioni teoriche nel campo della pedagogia dei media, e proprio il confronto con gli altri autorevoli e più noti epigoni – i già citati Volpicelli, Laporta e Flores d'Arcais – può far intendere la poliedricità che, all'incrocio tra sociologia, psicologia, psicoanalisi ed emergenti studi sulla comunicazione massmediale, la teoria dell'educazione raggiungeva in una prospettiva di sguardo che anticipava, di almeno uno o due decenni, il paradigma epistemico delle Scienze dell'educazione. Da questo punto di vista, così, la pedagogia del cinema precorreva gli sviluppi della pedagogia in senso lato.

## Bibliografia

- Bruno G., Parlavecchia G. (eds.) (1990). *Per Filippo M. De Sanctis*. Genova: Sea.
- Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- De Sanctis F.M. (1962). *Il cinema come strumento di cultura*. Roma: Federazione italiana dei circoli del cinema.
- De Sanctis F.M. (1970). *Il pubblico come autore. L'analisi del film nelle discussioni di gruppo*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis F.M. (1979). *I ragazzi inventano il cinema*. Cagliari: Editrice democratica sarda (prefazione di R. Laporta).
- De Sanctis F.M., Masala F. (1983). *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*. Roma: Bulzoni.
- Federighi P. (2016). Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina. In F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (eds.), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014* (pp. 59-76). Firenze: Firenze University Press.
- Felini D. (2015). Il passato della media education: status quæstionis, domande aperte, piste di ricerca. In Id. (ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 11-24). Milano: Guerini.
- Felini D. (2017). Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività. *Studi sulla Formazione*, 20(2): 273-287.



## VII.

# Curare le politiche culturali pedagogiche

Jole Orsenigo  
*Università di Milano-Bicocca*

### Introduzione

Non è più tempo di domandare che cosa sia la pedagogia (Sola, 2015); il dibattito internazionale ha liquidato lo spazio per una nuova scienza pedagogica (Massa, 1975).

In area anglosassone non si parla più di “pedagogia” bensì di *Education*, termine che in Italia possiamo tradurre<sup>1</sup> con *Istruzione*. Si tratta di evocare qualcosa che riguarda le mansioni del *Teaching* e le attitudini del *Learning*, cioè fondamentalmente la scuola. Un oggetto pedagogico davvero elettivo. Attualmente infatti oltre il sogno di eliminare lo scolastico dal sociale, à la Illich, permane potenziato un grande bisogno di informazione; quasi una coazione che riguarda, e copre, tutto il tempo della vita. Possiamo chiamare con Martin Heidegger *Weltzivilisation* l’esportazione a livello planetario del (nostro) modello culturale – quell’alfabetizzazione che non passa più per il latino ma oggi per l’inglese. Questo progetto pedagogico nasce al tempo dei sofisti e dei filosofi quando è sul punto di tramontare la cultura orale. Siamo noi europei che crediamo in una società della conoscenza: non perché determinatati a realizzarla, ma in quanto non possiamo che esserlo. Le nostre radici sono legate a quel mutamento antropologico che fa transitare la formazione da pratiche di memoria, ritmiche e iconiche, a procedure più “astratte” di archiviazione del sapere.

1 Gli Anni Settanta hanno visto in Italia opporsi educazionisti e istruzionisti; come se per istruire non occorra sempre anche educare. Se la scuola “deve istruire”, questo non toglie che ogni docente debba essere anche un educatore (Cfr. Massa 1987, 1988 e 1997).

## 1. Alle radici della pedagogia: la nostra storia

Carlo Sini ha dimostrato come l'invenzione dell'alfabeto – questo dispositivo, nel senso di Giorgio Agamben (Agamben, 2006), di cui quasi non ci accorgiamo più – abbia trasformato l'esperienza umana, inaugurando l'atteggiamento filosofico verso la vita e con esso anche la pedagogia (Sini, 1992 e 1994). Altrove, nel tempo e nello spazio, non c'è "pedagogia". Ci sono pratiche educative – inevitabilmente – ma non il salto della loro stessa messa in questione: quella vertigine che chiede, sospendendo le ovvie e automatiche tradizioni, se esse sono giuste, buone o belle. E tuttavia la pedagogia è sapere recente; *appendice* dell'etica e della politica nell'antichità classica, *catechetica* lungo tutto il Medioevo grazie alla novità del Cristianesimo, diventerà con Comenio già questione di insegnamento (Massa, 1986, pp. 455-470). *Come informare tutti su tutto?* Con metodo è la risposta; una problematica che non smette di interessare. Sarà invece la Modernità di Cartesio, se stiamo alla posizione foucaultiana (di cui l'allievo Derrida diffida), a creare quello spazio d'esclusione materiale e simbolico, non più d'esilio e di reintegrazione spirituale, chiamato Grande Internamento. Un nuovo sentimento, il *patetico*, animerà la solerte preoccupazione di mettere ordine nel sociale (*police*) e riabilitare, allenare, curare chi in quell'ordine non sa vivere. L'educazione come seconda *chances* avrà successo poi con Beccaria e i suoi amici milanesi, molto prima della novità freudiana. Solo di recente la pedagogia dopo essersi immaginata quale dolce utopia negativa (ci riferiamo all'Emilio immaginario di Rousseau che vive in campagna insieme al suo *gouverneur*), vorrà diventare ora filosofia ora scienza o scienze.

Questa ricostruzione corrente che diversamente da quella foucaultiana non riconosce l'esame quale "sblocco epistemologico delle scienze dell'individuo" (Foucault, 1976, p. 208), lega invece al dibattito in lingua tedesca successivo al successo kantiano – in particolare alla domanda in merito alla scientificità della storia – l'assetto epistemologico della pedagogia. Il che implica che essa oscilli ora dalla parte delle spiegazioni, che oggi vogliamo *evidenced based*, ora delle interpretazioni, fino alle posizioni estreme di certo costruttivismo. Foucault procede altrimenti, vede nelle pratiche esaminatorie l'origine e l'efficacia di una scientificità in grado di *spillare* ciascuno di noi "alla propria singolarità" (Foucault, 1976, p. 210). Non solo denuncia il progetto di potere che sostiene e alimenta i saperi umanistici, ma anche riconosce la loro positività documentaria, cioè discorsiva. In questo senso la clinica in quanto metodo sarebbe il destino epistemologico della pedagogia. Si tratta di dare valore ai *tratti*, alle *measure*, agli *scarti*, alle "note" che fanno di un individuo un "caso" (*Ibidem*).

## 2. Che cosa resta della pedagogia?

Se da tempo abbiamo sostituito alla complessità dell'espressione "educazione" (che ogni buon heideggeriano considererebbe come un costrutto greco-tedesco) l'agile categoria psicologica dell'apprendimento, qualcosa resta. Resta che *informare non è formare*. Resta che è possibile sostituire i docenti con banche dati, biblioteche globali e tutta l'industria libraria, ma non è possibile barattare questa mole di informazioni sempre più *prêt-à-porter* con la capacità di saperle selezionare o riconoscere in quanto "vere". Come infine accendere la miccia del desiderio di saperne? In area francofona Gaston Mialaret (1918-2016) ha sostituito la vecchia pedagogia con le nuove scienze dell'educazione, ormai da cinquanta anni<sup>2</sup>. Resta tuttavia il problema di definire *chi* si occuperà di esse: questi sarà un pedagogo oppure un pedagogista? In francese la cosa è indecidibile. Eppure nella nostra tradizione italiana un conto è fare il precettore, cioè educare e un conto è fare il pedagogista, cioè difendere le sorti della pedagogia. C'è infatti differenza tra progettare, istituire, abitare e valutare un ambiente formativo e fare consulenza pedagogica, gestire un gruppo di educatori anche solo dal punto di vista delle risorse umane o fare supervisione pedagogica (o psicologica) a quello stesso gruppo di operatori.

Ci si può chiedere se per educare occorra essere anche pedagogisti; ne sono convinta. Per entrare con professionalità, laicamente ed eticamente in modo libero e rigoroso nel campo formativo, occorre saper leggere le situazioni e sapersi leggere in situazione. Conoscere le proprie fantasie, emozioni, idee, pensieri e credenze, nonché il necessario desiderio di educare con tutte le implicazioni erotiche e di potere. Si tratta non solo di avere chiari i "valori" di riferimento dell'azione che si intende promuovere, ma anche il modo in cui li si incarna oppure no. Un conto è tradurre le finalità dell'azione educativa in obiettivi realistici e raggiungibili, soprattutto confrontabili con indicatori che capaci di valutare *se e come* siano stati raggiunti, un conto è tradurre in parole capaci di comunicare con il resto del mondo non solo con gli addetti ai lavori: politici, destinatari e committenti..., quelle stesse intenzioni progettuali e azioni.

2 Cfr. Il convegno internazionale: *Enjeux, débats et perspectives: 50 ans de sciences de l'éducation*, svoltosi dal 18 al 20 ottobre 2017 a Caen (France); <<https://50ans-sc-educ.sciences-conf.org/>>.

### 3. Educatori e pedagogisti

Educare è mestiere prezioso e di alta professionalità; quello che gli educatori sanno fare in *equipe*. Lavoro per nulla “pratico” ma abitato da quella visione (*Theorein*) che distingue l’Occidente da altre culture. Non potrebbe essere diversamente dal momento che noi siamo gli inventori della pedagogia, cioè abbiamo istituito la possibilità di una distanza – distanza frequentata per la prima volta dai sofisti grazie al codice del sapere – che determina la qualità della vita. Per questi motivi, il rapporto tra dimensione teoretica e impegno educativo si declina, secondo me, almeno su due fronti: uno politico (non è questa la sede per parlarne) e uno che mi piace definire di politica culturale. Che cosa pensare allora di una pedagogia che quasi non esiste più, se non nella nostalgia, cioè come impossibile sintesi dell’umano da che ogni sapere della rappresentazione è venuto meno?

Tutti sappiamo che da Platone l’educazione “è” politica; riguarda e sogna una *polis* che noi oggi vogliamo davvero democratica. Ha scritto un giovane Riccardo Massa che la violenza educativa si giustifica solo a livello politico; il che implica – da destra e da sinistra – l’espore l’autonomia dei ragazzi e delle ragazze alla passione politica dei loro educatori (Massa, 1977). Questa violenza che ha una matrice ideologica di ordine politico, più spesso religiosa e in generale filosofico-estetica, può legittimarsi pedagogicamente solamente in senso tecnico. È qui che i pedagogisti entrano in gioco. Capaci di “vedere” *il metodologico puro*<sup>3</sup>, possono considerarlo in sintonia (o contrasto) rispetto al contesto e gli attori coinvolti. Si tratta di una mansione delicata soprattutto perché *la purezza* che lo sguardo pedagogico rivela, è sempre correlata alla quota di responsabilità che l’educatore è in grado di assumere. Se da un lato della relazione educativa ci saranno spavalda franchezza ed entusiasmo manipolatorio – Kaës evoca le pulsioni di vita contro quelle di morte –, dall’altro deve esserci una qualche forma di disponibilità. Non certo il masochismo ma una attiva-passività.

3 «Il pedagogista avrebbe sotto gli occhi [...] *il metodologico puro* senza obiettivi, senza mete, senza valori o dover essere cui indirizzarsi che non l’istallarsi, alimentarsi e continuare ad esistere del suo stesso potere» (Massa, 1987, pp. 27-28 corsivo nostro).



#### 4. Per un'etica della pedagogia

Riccardo Massa (1945-2000) si era battuto affinché la filosofia dell'educazione avesse uno spazio, ma anche perché esistesse una teoria pedagogica empiricamente fondata in senso critico e clinico. Essere per me una pedagogista vuol dire oggi fare almeno due lavori: quello speculativo da filosofa dell'educazione e quello pedagogico di sistemazione dei dati dell'indagine clinica in una teoria comunicabile. Non si tratta di identificare “il territorio clinico” (Foucault, 1998, p. 253) – il campo del transfert – con il dominio pedagogico, ma di riconoscere come nella Modernità le pratiche esaminatorie abbiano costituito *di fatto* il perno, di sapere e di potere, rispetti agli uomini. Già Wilhelm Dilthey (1833-1911) auspicava una scienza unica che sapesse disporre le spiegazioni scientifiche, e la loro esattezza, in seno alla commessione vitale che distingue la condizione umana grazie a un discorso rigoroso.

La categoria di cura ha un successo straordinario in pedagogia al punto tale da dimenticare che “cura e cultura” (Massa, 1997, p. 26) sia il binomio indissolubile nella nostra tradizione. Oltre la cura educativa – Cristina Palmieri ha messo a tema che l'educazione è un processo di cui i suoi professionisti devono primariamente prendersi cura (Palmieri, 2000 e 2010) – occorre però anche una cura di secondo livello. Occorre *dire* che cosa fanno pedagogisti: consulenti, supervisori e coordinatori. Per curare questo altro mestiere bisogna aver chiaro il piano teoretico, quello epistemologico e la dimensione etica, cioè la verticalità desiderante che ci fa essere oltre che educatori anche pedagogisti. In questo senso ho sempre pensato che la Clinica della formazione, ideata e fondata da Riccardo Massa insieme all'amico e collega Angelo Franza, fosse un'occasione etica per tutta la tradizione pedagogica e il suo presente.

#### Bibliografia

- Agamben G. (2006). *Che cosa è un dispositivo*. Roma: Nottetempo.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (ed. orig. pubblicata 1975).
- Foucault M. (1998). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: (ed. orig. pubblicata 1972).
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (ed.) (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Gruppo 1 - Jole Orsenigo

- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Palmieri C. (2010). *Un processo di cui aver cura*. FrancoAngeli: Milano.
- Sini C. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Mondadori.
- Sini C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
- Sola G. (ed.) (2015). *L'epistemologia pedagogica italiana e il 'Documento Granese-Bertin'*. Genova: Il Melangolo.

## VIII. L'attualità della metafisica in pedagogia

Andrea Potestio  
*Università di Bergamo*

### Introduzione

Questo saggio riflette sulla funzione che l'orizzonte meta-empirico, inteso come tutto ciò che non è direttamente osservabile dai sensi e misurabile dalla ragione, può avere nell'analisi dei fenomeni educativi e nel tentativo di costruire un sapere pedagogico fondato e capace di comprendere in profondità le trasformazioni della realtà attuale e le sfide che attendono le nostre società.

La relazione tra pedagogia e metafisica appartiene alla storia del sapere pedagogico fin dalla sua fondazione. Nel Novecento, in particolare, si sono moltiplicate le discussioni sul ruolo che la dimensione meta-empirica può assumere nella fondazione dello statuto epistemologico della pedagogia. Su questo tema, nel suo saggio su *Pedagogia e metafisica* del 1949, Casotti sostiene che il sapere pedagogico indaga i fenomeni educativi in una prospettiva ampia, che non gli consente né di essere identificato con la filosofia, né di limitarsi alla descrizione dei processi educativi esistenti. Due sono i possibili pericoli nei quali può incorrere la ricerca educativa: il primo consiste nell'identificazione, di matrice idealistica, della pedagogia con la filosofia astratta e, di conseguenza, nell'illusione che l'intera realtà possa essere compresa attraverso un processo razionale; il secondo si manifesta nel considerare il fenomeno educativo che si studia e si osserva come un "idolo", che rappresenta l'unica realtà possibile e degna di analisi scientifica. Proprio questo secondo atteggiamento, secondo Casotti, è tipico della scienza moderna e si fonda sul pregiudizio che la realtà empirica non ha nessuna relazione conoscibile o indagabile con ciò che è meta-empirico: «E invero vi è una bella differenza fra: assumere un ordine di fatti; per esempio i fatti fisici, e studiarli quali l'esperienza ce li dà, cercarne le leggi e costruirvi su un sistema di cognizioni (scienza) e dichiarare che questi fatti sono soltanto "fenomeni" o apparenze» (Casotti, 1949, p. 2). Casotti prosegue sottolineando che questo atteggiamento, che caratterizza il ricercatore moderno e che lo porta a espungere la dimensione metafisica da ogni indagine sulla realtà, si struttura su: «concezioni filosofiche mascherate e superficiali» (*ibi-*

*dem*), che o negano l'esistenza di ogni orizzonte meta-empirico, o sostengono l'impossibilità di indagarne la relazione con la realtà osservabile.

Casotti propone di istituire una scienza pedagogica che, partendo dall'osservazione e dall'analisi dei fenomeni educativi concreti, sappia riflettere sui problemi teorici che essi generano, sulle cause e sulle condizioni di possibilità della relazione educativa. In questo modo, senza produrre inutili dualismi, la riflessione pedagogica potrebbe sia osservare i processi educativi, sia utilizzare i principi generali della metafisica e dell'etica per comparare e studiare in profondità ciò che ha osservato.

Risulta abbastanza semplice constatare che la direzione tracciata da Casotti non sembra essere ripresa nel dibattito pedagogico contemporaneo, sempre più preoccupato di analizzare i problemi complessi che gli educatori si trovano ad affrontare attraverso la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici, che permettono di misurare il fenomeno educativo per ottenere evidenze empiriche, dati certi ed elementi oggettivi. Partendo da questa osservazione, questo breve contributo tenta di riflettere sulla funzione che l'orizzonte meta-empirico, inteso come la dimensione che non è direttamente osservabile dai sensi e misurabile dalla ragione e che orienta l'agire dell'uomo, può avere nell'analisi dei fenomeni educativi e nel tentativo di costruire un sapere pedagogico fondato capace di comprendere in profondità le trasformazioni della realtà attuale e le sfide che attendono le nostre società.

## 1. Le radici teoriche di una scienza dell'educazione a partire dalla riflessione di Dewey

Per approfondire il significato che la dimensione meta-empirica può assumere nella riflessione pedagogica non si può non fare riferimento al pensiero pragmatista di John Dewey. In particolare, il testo *The sources of a science of education* del 1929 costituisce uno snodo centrale per comprendere, almeno in parte, il dibattito novecentesco sulla possibilità di costruire una scienza pedagogica moderna: «per quali strade lo scopo dell'educazione in tutte le sue branche e fasi – selezioni del materiale per il curriculum, metodi d'istruzione e di disciplina, organizzazione e amministrazione delle scuole – può essere condotto a un accrescimento sistematico di comprensione?» (Dewey, 1929, p. 3). La domanda che orienta la riflessione deweiana si basa sulla possibilità di costruire una scienza dell'educazione che sia in grado di adottare i metodi del sapere scientifico, che non sia soggetta al caso o al genio del singolo educatore, ma che riesca a rendere pubblici e trasmissibili le pratiche, i contesti e le innovazioni che migliorano gli apprendimenti e i metodi educativi.

La pedagogia si costituisce come scienza dell'educazione quando, partendo dall'osservazione dei singoli fenomeni, riesce ad analizzare una pratica educativa e a indicare le modalità, i tempi e le possibilità organizzative per migliorarla. L'idea di sapere scientifico che Dewey propone non riduce la complessità dei processi educativi solo a ciò che è visibile e osservabile. Infatti, egli sostiene che l'educazione è un'arte che presenta, e deve preservare, spazi di apertura, di libertà e di autonomia delle persone che ne sono coinvolte: «quando nell'educazione, lo psicologo o l'osservatore e lo sperimentista, in qualsiasi campo, riduce i risultati delle sue ricerche in una regola che deve essere rigidamente adottata, solo allora il risultato ottenuto è criticabile e nocivo al libero gioco dell'educazione intesa come arte» (ivi, p. 7). La sfida deweyana consiste nell'ipotizzare un sapere teorico, basato su osservazioni, concetti, metodi riproducibili e teorie, che non sia in contraddizione con l'autonomia e la libertà dell'educatore e dell'educando<sup>1</sup>.

La scienza dell'educazione ha come finalità quella di andare oltre l'esperienza contingente e di produrre astrazioni che siano in grado di cogliere il senso dei fenomeni educativi in sé: «la teoria è, in ultima analisi, la più pratica di tutte le cose, perché questo estendersi del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato finisce con il tradursi nella creazione di mete più vaste e più lontane» (Dewey, 1929, p. 2). Il pensiero di Dewey indica che la struttura epistemologica del sapere pedagogico si basa su un processo di astrazioni che analizzano, in modo dimostrabile e attraverso l'uso di categorie teoriche, il materiale empirico osservato. In questo modo, sempre grazie ad argomentazioni logiche, è possibile ampliare l'orizzonte e le finalità della realtà educativa indagata prendendo in considerazione anche le dimensioni meta-empiriche che, in modo indiretto, orientano l'agire umano.

## 2. Itinerari e prospettive di ricerca

La breve analisi di alcuni temi della riflessione deweyana ci ha consentito di dimostrare che per mettere in atto una pedagogia come scienza fondata e autonoma non è sufficiente identificare il suo oggetto nei processi educativi. Non a caso, anche altre discipline possono occuparsi di processi educativi attraverso molteplici prospettive. Inoltre, la pedagogia non può diventare un sa-

1 Sull'ampia letteratura sui rapporti tra Dewey e la pedagogia, cfr. tra gli altri: Bellatalla, 1999; Martin, 2000; Hickman e Spadafora, 2009; Pezzano, 2011; Spadafora, 2015.

pere di sintesi che utilizza e riprende dati, metodologie, strumenti e acquisizioni conoscitive di altri campi disciplinari senza fare riferimento a una tradizione peculiare, a un lessico e a categorie teoretiche necessarie per l'interpretazione e il confronto con gli altri saperi. Inevitabilmente, seguendo questa prospettiva, si andrebbe incontro a una riduzione dell'autonomia epistemologica della pedagogia (Banfi, 1961; Bertin, 1971; Catalfamo, 1964). Le conseguenze di queste osservazioni sono che, per trovare un equilibrio tra l'osservazione e l'analisi teorica dei fenomeni educativi anche attraverso il confronto con altre discipline, la pedagogia non può rinunciare alla dimensione metafisica almeno per due ragioni.

La prima riguarda l'importanza che la riflessione metafisica ha avuto nella tradizione occidentale, nella strutturazione di categorie ermeneutiche, nella genesi di problemi, di opposizioni concettuali e anche di aporie. Rinunciare completamente a questa tradizione che, se pur in modo differente e ricco di antitesi, costituisce il fondamento teoretico che ha consentito la genesi stessa della pedagogia come scienza autonoma significa eludere un confronto critico con le categorie e i temi che hanno permesso all'umanità di pensare e identificare ciò che è educativo.

La seconda si fonda sulla necessità di prendere in considerazione, se pur in modo asintotico e non pienamente misurabile, un orizzonte che costituisce l'essenza della pedagogia, ossia quello meta-empirico. La pedagogia non ha come oggetto di ricerca un'attività o una realtà determinata, ma un processo educativo che, in quanto tale mostra in atto una relazione trasformativa tra due o più esseri umani. La relazione tra gli uomini che, attraverso questo legame, cercano di manifestare se stessi costituisce il vero e proprio campo di studio della pedagogia. Ne consegue che essa deve prendere in considerazione tutti gli aspetti divenienti, non misurabili, eccedenti che caratterizzano la singolarità irriducibile di ogni essere umano (Bertagna, 2010a, 2010b). Per questa ragione, la pedagogia mostra nella sua essenza una tensione che oltrepassa l'orizzonte dell'esperienza, non per elevarsi a riflessioni astratte e dogmatiche che ci permettono di definire i principi universali dell'educazione in modo definitivo, ma per approfondire le dinamiche misteriose e singolari che costituiscono gli aspetti originari di ogni uomo che, proprio attraverso la relazione educativa, si mostrano e si trasformano (Gennari, 2001, pp. 740-744).

La linea di equilibrio, indicata dal pragmatismo di Dewey e da gran parte della tradizione pedagogica occidentale, tra analisi diretta delle esperienze educative reali e riflessione critica sui temi e problemi che non sono immediatamente visibili dovrebbe costituire l'orizzonte da ricercare per la pedagogia contemporanea. Superando le pretese radicali antimetafisiche che tendono a sfo-

ciare in forme, se pur diverse, di nichilismo (Rorty, 1986, 1993; Ayer, 1975) la pedagogia non può eludere una serie di domande e categorie che investono la dimensione meta-empirica dell'uomo e che costituiscono un aspetto significativo del suo statuto epistemologico.

## Bibliografia

- Ayer A.J. (1975). *Linguaggio, verità e logica*. Milano: Feltrinelli (ed. originale pubblicata 1946).
- Banfi A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertagna G. (2010a). *Dall'educazione alla pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2010b). Lo "speciale" della pedagogia generale. In L. d'Alonzo, G. Mari (eds.), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, pp. 51-65. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertin G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Catalfamo G. (1964). *L'educazione fondamentale*. Roma: Armando.
- Casotti M. (1949). Pedagogia e metafisica. *Rivista di Filosofia neoscolastica*, I, 2: 1-16.
- Dewey J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. originale pubblicata 1916).
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. originale pubblicata 1929).
- Gennari M. (2001). *La filosofia come formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Bellatalla L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Martin J. (2000). *The education of John Dewey*. New York: Columbia University Press.
- Mialeret G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino: Loescher.
- Hickman L.A., G. Spadafora G. (2009). *John Dewey educational philosophy in international perspective*. Carbondale: SIUP.
- Pezzano T. (2011). *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Cosenza: Periferia.
- Potestio A. (2018). Metafisica e pedagogia. Riflessioni per un sapere pedagogico fondato. *Formazione, lavoro, persona*, XXII, 1: 7-18.
- Rorty R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*. Milano: Feltrinelli.
- Rorty R. (1993). *Scritti filosofici*. Roma-Bari: Laterza.
- Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Saggi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.





# IX

## Pedagojazz: un neologismo tra metafora e provocazione

Marina Santi  
*Università di Padova*

Pedagojazz è un neologismo che sfrutta la metafora musicale per evocare nuovi tratti di una educazione *in jazz*; al contempo è una provocazione che sfida la visione canonica e scolastica dell'educare.

In questo breve saggio proporrò una declinazione linguistica del neologismo, indicando gli attributi esplicativi della metafora che contiene. Si tratta di caratteristiche e dimensioni peculiari del jazz che, trasferite e tradotte in chiave educativa, consentono di coglierne la portata trasformativa radicale. Sebbene il jazz più che *un genere* sia *un modo* di intendere la musica e di suonare, resta possibile attribuirgli elementi propri, irriducibili e distintivi; su questi elementi ho costruito la mia proposta teorica complessiva e le sue otto operazionalizzazioni.

### 1. Otto note per una pedagogia in jazz

1. *Il jazz (innanzitutto e ovviamente) è jazzing.* Questa prima affermazione suona come una tautologia e in un certo senso lo è, dal momento che è impossibile ricondurre un'esperienza composita e complessa come il jazz ad alcune qualità del *jazzare*. Ma l'ossimoro resta fecondo proprio per la molteplicità di significati che vengono attribuiti al "*jazzing*" nell'etimologia originale e nello slang del linguaggio nativo: un'espressione sessualmente colorata e che rimandava metaforicamente alla copulazione e al liquido seminale. Tuttavia, esso non era legato all'azione meccanica del coito, ma al piacere di un orgasmo condiviso (in latino *co-ire* significa letteralmente "camminare insieme") e alla promessa fruttuosa connessa all'ejaculazione. Ecco che il *jazzing* si riferisce sia alla intimità dell'anima in una introspezione solista che all'intensità delle relazioni in una *jam-session*. L'erotismo è riconoscibile anche nella forma dell'esecuzione musicale del jazz, arricchita dalle tensioni psicofisiche dei musicisti e orientata verso opposizioni

dialettiche: momento vs durata; differenza vs identità; gratificazione vs frustrazione; stabilità vs stimolazione; vicinanza vs distanza (Gustavsen, 2010). Quando queste opposizioni sono “congelate”, il *jazzing* – inteso come esperienza del *jazzare* – è compromesso; se il dilemma tra gli opposti crea flussi, il suo pieno potenziale dinamico emerge. Pertanto, non è un caso che il jazz inneschi sempre un processo creativo, o meglio, una dimensione generativa di condivisione nel *fare* musica (che poi è ciò che distingue l’atto sessuale dal *fare* l’amore) che dà origine a nuove melodie ed esperienze sonore, plasmando ogni volta qualcosa di originale, che a sua volta modella chi le dà forma, per sempre. Si comprende come il significato proprio di jazz, punti più al potenziale creativo umano che al potere demiurgico degli uomini, in un modo che rimanda ad una femminilità che da sempre nel jazz viene celebrata e coinvolta, come modo di essere e di fare legato alla vocazione e missione di *mettere al mondo*. La dimensione generativa del jazz compare anche nel significato gergale di “confusione creativa” entro cui si cela un ordine caotico, o un disordine armonico<sup>1</sup>. Tuttavia, generare non è creare dal nulla: il nuovo *emerge* nelle opportunità offerte dal momento, provocate dal ricordo di modelli, intenzionalmente sfidati dalle infinite alternative della variazione. La variazione è la tecnica principale che genera novità nel jazz, senza danneggiare la genuinità dell’invenzione (Kohan, Santi, Wosniak, 2017). Si può dire che nel jazz la generatività si trova tra la tecnica e la spontaneità (Santi, 2010), ed è sempre in perfetto equilibrio tra arte e cuore<sup>2</sup> (Pilc, 2012).

2. *Il jazz è fusion*. Combina e mescola elementi dissimili provenienti da generi diversi; usando un’espressione idiomatica, *fusion* è nient’altro che “*All that Jazz*”, in cui l’atto di “fusione” non è limitato, ma pervasivo e continuo: un invito generale a fondere stili interculturali, tecniche educative multiple e a teorie e pratiche alternative, abbandonando la “purezza”, per aprire alla contaminazione e alla promiscuità.
3. *Il jazz è free*. Musica popolare con forti radici libertarie e una chiara ispirazione eterodossa, connessa alla sua funzione generativa. La libertà è condizione e linfa di una musica nata come grido di liberazione degli schiavi africani dalle catene del colonialismo, una lotta riconoscibile nella necessità di rompere le catene sonore tradizionali esplorando nuove scale armoniche e

1 Vedi la traduzione italiana del volume di F. Barrett (2012).

2 L’espressione originale di Pilc “between art and heart” è sicuramente più evocativa e di effetto nel rendere lo spazio della generatività jazzistica.

paesaggi melodici. In questo senso, jazz è eterodossia, antidoto contro l'istruzione canonica e potente anticorpo contro la pedagogia accademica, in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono ridotti a riproduzione. La trasgressione diventa una proprietà strutturale del sistema, che lo libera dal rischio di diventare dogma, con quadri estetici fissi, vincoli rigidi di esecuzione e criteri adatti per giudicare risultati prevedibili. L'anima *free* emerge quando il solista e/o il gruppo sperimenta fuori dalla "comfort zone" del "successo" per esplorare un "safe creativity environment" (Weinstein, 2016). La meravigliosa espressione di Steve Lacy "saltare nel vuoto" rende bene l'idea del coraggio che serve alla libera creazione, ma anche dell'ebbrezza che accompagna il rischio di un lancio verso l'incerto fiduciosi che porterà altrove, non un suicidio nell'abisso. Essere *free* è una pretesa, per se stessi e per gli altri, che Miles Davis rinnovava ad ogni esibizione: dover giocare sempre quello che ancora non si sa, libero da ciò che sai e libero di conoscere diversamente. *Free* significa dunque aperto: all'esplorazione, alla deviazione, ai rischi, a commettere errori (*there is none!* Affermava Davis), e all'incertezza. Libero significa anche fluente, flessibile, plastico e modificabile.

4. *Il jazz è swing.* L'immagine dell'altalena cui si riferisce il termine *swing* è essenzialmente giocosa e piena di divertimento, associata alle dinamiche del libero andirivieni, che richiama l'esperienza fisica del passare del tempo, il ritmo pendolare e l'alternanza, combinata con il movimento intenzionale di un corpo e la sua forza. *Dondolare* è anche un'immagine femminile; un'icona del piacere istintuale come si percepisce nel vuoto (o gravido) della pancia, più che in una mente piena. L'enfasi data alle battute "in levare" è anch'essa connessa al significato di base dello *swing* e del suo movimento saltellante. *Swing* è una sorta di intuizione "inconfondibile" di quello che sta succedendo e un giudizio sulla qualità del flusso che si sta generando. Il significato gergale di *swing* è molto interessante dal punto di vista educativo: suggerisce la dinamicità interna di un processo; ricorda i turni di una conversazione; esprime la tensione dei dilemmi all'interno della dialettica educativa così come in quella jazz.
5. *Il jazz è groove.* Traccia a spirale incisa nel vinile che segue la puntina e, in un senso più ampio, il corso (perché no: il curriculum?) in cui tutti i suonatori, gli strumenti, le note, i punti e contrappunti, si susseguono e trovano una direzione condivisa in un'intenzione e intensione reciproche: il *groove* è ciò che ci permette di percepire la musica come un processo; una sensazione positiva che accompagna il raggiungimento della soddisfazione, senza però ammorbidire la tensione della dialettica. Il *groove* è l'ascolto dell'inaudito; di ciò che viene detto mentre viene detto. Ma è anche guardare

ciò che sta accadendo e decidere all'istante di dare un contributo per garantire che accada, mettendo in all'erta tutti i sensi. Il *groove* contiene componenti intersoggettive e interazionali, che portano ad un senso intrapersonale di pienezza; per questo prevede collaborazione la cooperazione, sostegno reciproco e creazione di ponti e ponteggi (*scaffolding*) per far sì che ogni singolo coinvolto senta un impegno verso la fluidità. *Groove* è l'espressione e la condizione di ciò che Sawyer (2007) chiama "il genio del gruppo" che si realizza cercando di essere allo stesso tempo con se stessi e con gli altri, per lasciare se stessi sullo sfondo ed entrare a far parte di qualcosa di più grande: "un'onda musicale" (Pilc, 2012).

6. *Il jazz è soul*. Questo termine evoca e comprende un tratto del jazz che bilancia la componente di disordine e caos. Una riflessione rivolta internamente ed esternamente, tesa a far toccare il livello più profondo di intimità ai musicisti mentre suonano insieme. La dimensione *soul* richiama il dominio individuale della vita spirituale e una forma di conoscenza pervasa da una componente visionaria e intuitiva, eppure in grado di ispirare un riconoscimento più autentico e saggio di sé, della vita e dell'umanità. *Soul* significa anche pace; non però quiete, bensì stato dinamico che viene continuamente alimentato dall'agire con una disposizione armoniosa verso gli eventi e le persone, verso le quali ci si sente impegnati. La dimensione *soul* del jazz implica e richiede sincerità ed è questo ciò che rende il "fare jazz" un *gioco* credibile.
7. *Il jazz è cool*. *Raffreddare* sembra essere la controparte delle calde e colorate qualificazioni che vengono attribuite alla musica e all'esperienza jazz; *cool* è fresco e rarefatto e ci ricorda che "jazzare" significa anche diminuire, ridurre e togliere l'eccesso. *Cool* implica alleggerire per raccogliere; placare per liberare il paesaggio sonoro, rivelando linee delicate e sottese del discorso melodico. Le catene e scale armoniche vengono dilatate, ampliate, allargate e stressate così da creare spazio tra gli strumenti e dare loro il tempo di parlare. L'atmosfera che si crea è quella dell'alba e del tramonto, quando le ombre sono più lunghe ed i suoni sono più leggeri. Ciò mantiene l'esperienza *fresca*, non fredda e capace di aprire un orizzonte di possibilità.
8. *Il jazz è improvvisato*. Ultimo, ma essenziale; letteralmente ciò che è improvvisato, estemporaneo, senza preparazione preventiva in una parola, *improvvisato*. Questo tratto richiama e riempie tutti gli altri e li orienta verso quella *performance* unica e irripetibile che è il motore dello stesso *jazzare*; e in fondo dello stesso vivere. Pur intuitivo nel suo significato e pervasivo nell'esperienza umana è il tratto jazzistico più difficile da definire: ognuno di noi sta, in fondo, sempre improvvisando; ciò che il jazz fa è solo mettere

questa componente evolutiva dell'essere – e della vita – al centro della propria essenza Lungi dall'essere il frutto immediato della spontaneità, la natura dell'improvvisazione è bifronte: ha le sue radici in modelli e sequenze algoritmici ben memorizzati ed è nutrita nell'istante dall'istinto, dall'intuizione e dall'ispirazione. Infatti, “la spontanea improvvisazione musicale nel jazz dipende da una sostanziale impalcatura cognitiva che permette la generazione in tempo reale delle strutture creative” (Hodgson, 2006). L'improvvisazione non è solo una risposta *reattiva* ad un problema, anche se una buona improvvisazione è sempre una risposta adattativa di successo ad un cambiamento. In qualche modo, l'improvvisatore adotta anche un approccio *ex-attivo* (Gould, Vrba, 1982), aprendosi verso la nascita di un'esperienza alternativa e ritirandosi dal depauperamento della routine. Il paradosso del processo e procedimento di improvvisazione è l'importanza che gioca la ripetizione nell'emergere della creatività. Sebbene improvvisare comporti un approccio e una disponibilità mentale aperti alla rottura delle regole, Johnson-Laird ha sottolineato che ci sono molti modi per rompere le regole di qualsiasi genere: quasi tutti sono poco interessanti ed esteticamente poco attraenti. La genialità ha bisogno di sapere di più e di avere questa conoscenza in una forma che consenta di “controllare la generazione di nuove idee” (Johnson-Laird, 1991). Il livello a cui quel “controllo *diverso*” deve essere vissuto e fatto proprio dall'improvvisatore è difficile da identificare. Probabilmente durante l'improvvisazione abbiamo diversi livelli di attività e agentività che richiedono elaborazioni algoritmiche in tempo reale. Ciò rende l'improvvisazione un processo largamente dipende sia dalla linearità che da eventi stocastici in cui la capacità dell'improvvisatore di improvvisare nuove melodie che si adattino alla sequenza di accordi è fondamentale, costosa e basata su una doppia e simultanea creatività: vale a dire, la creazione di sequenze di accordi per l'improvvisazione e la creazione di improvvisazioni melodiche in tempo reale (Johnson-Laird, 2002). Questa è la descrizione perfetta di come l'improvvisazione assomigli alle principali funzioni e caratteristiche del cervello umano come multitasking, polimorfismo, plasticità e modificabilità sistemica, che dovrebbero stare alla base di ogni processo educativo mirato a potenziare la generatività nello sviluppo umano. Come ha osservato Pilc, quando la musica incontra la vita reale non si può non essere affascinanti da esempi di ‘multitasking misto’, in cui il cervello elabora simultaneamente arte e realtà senza alcuna traccia di interferenza o di confusione tra i due (Pilc, 2012). Quando questo accade durante l'improvvisazione, la musica che ne esce passa attraverso i musicisti con la minor resistenza possibile; ma al contempo i musicisti sfidano e

cambiano la musica con sicurezza e fiducia nell'alternativa e col sostegno dell'ambiente circostante. Inoltre, improvvisare è un'attività multitasking che mette insieme l'attenzione alla personalità del *performer* con l'attenzione alla qualità particolare della *performance*, insieme alla sensibilità verso una *performatività* collettiva.

Considerata in questo modo, siamo in grado di differenziare meglio l'improvvisazione da altre attività creative. Chelariou et al. (2002) evidenziano che "al centro del processo di improvvisazione c'è l'apprendimento, dal momento che l'improvvisazione richiede una valutazione continua delle attività e dei risultati e la loro modifica, se necessario. L'apprendimento è un processo che coinvolge la scoperta, la conservazione e la valorizzazione delle conoscenze memorizzate. Nell'improvvisazione l'apprendimento è, verosimilmente, continuo e circolare, e si presenta nell'istante stesso in cui avviene l'improvvisazione, venendo immediatamente utilizzato come parte del processo" (ivi, p. 142).

La circolarità emerge quindi come una caratteristica comune sia all'improvvisazione che all'apprendimento, in quanto "l'improvvisazione è un processo circolare di apprendimento che avviene attraverso lo spostamento e l'elaborazione delle informazioni, agendo su quell'apprendimento col risultato di apprendere di più" (*ibidem*). In realtà, l'improvvisazione può essere vista come una forma di deviazione dalla prassi esistente o la conoscenza (Rogers, 1983) che emerge da circostanze problematiche o di esplorazione con opportunità a breve termine. Pertanto, il riconoscimento degli errori, la sensibilità alla sfida e la curiosità verso la novità, guidano il comportamento flessibile e il processo decisionale spontaneo nell'improvvisazione. In poche parole, l'improvvisazione è "praticare l'ignoto" (Pilc, 2012).

## 2. Postludio

Gli otto tratti del jazz che abbiamo considerato mostrano in modo più o meno evidente la loro natura cognitiva complessa, riferibile ad un'idea di cognizione "calda", fatta di intuizioni, concetti, decisioni, emozioni e fisicità. Tutte queste componenti dell'esistenza umana sono oggetto e meta dell'azione educativa e non possono essere ignorate nelle pratiche di insegnamento e apprendimento sia formali che informali. Se la natura improvvisativa può appartenere tanto al jazzare che all'educare, così che apprendere è improvvisare imparando e imparare improvvisando, una prima forte implicazione contenuta nel neologismo proposto si va delineando con successo e ci induce a espandere l'analogia.

*Pedagogjazz* potrebbe significare semplicemente una pedagogia che dice “sì” a questi tratti e li rende sistema aperto volto ad una diversa idea di crescita umana, accettando di esplorare un ideale generativo di educazione in cui ciò che conta di più nell’attività è il modo di plasmare invece della forma predefinita e preordinata da ottenere. Ciò potrebbe implicare, ad esempio, che non possiamo sapere in anticipo ciò che gli insegnanti devono sapere, al fine di insegnare; né quello che gli studenti hanno bisogno di sapere per imparare; che le finalità e i contenuti dell’istruzione emergono dal contesto di esperienze condivise di pensiero, in cui ciò che è interessante sapere viene generato dal processo di formazione ed emerge in modo creativo come dimensione comunitaria del vivere insieme nella polifonia.

Ma questo è un capitolo ancora tutto da scrivere.

## Bibliografia

- Barret F. (2012). *Yes to the Mess. Surprising Leadership Lessons from Jazz* (trad. it. *Disordine armonico*, Egea, Milano 2013).
- Chelariu C., Johnston W.J., Young L. (2002). Learning to improvise, improvising to learn. A process of responding to complex environments. *Journal of Business Research*, 55, 2: 141-147.
- Kohan W.O., Santi M., Wosniak, J.T. (2017). Philosophy for Teachers. Between ignorance, invention and improvisation. In M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, (eds), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Rotterdam: Routledge.
- Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation - a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8: 4-15.
- Johnson-Laird P.N. (1991). Jazz improvisation: A theory at the computational level. In P. Howell, R. West, I. Cross (eds.), *Representing musical structure*. San Diego: Academic.
- Johnson-Laird P.N. (2002). How Jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19, 3: 415-442.
- Pilc J.-M. (2012). *It's about Music. Art and heart of improvisation*. Montrose CA: Glenn Lyon Books.
- Rogers E. (1983). *The diffusion of innovation*. New York: Free Press.
- Santi M., Illetterati L. (2010). Improvisation. Between performance art and life-world. In M. Santi, *Improvisation. Between technique and spontaneity*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Santi M. (ed.) (2010). *Improvisation. Between technique and spontaneity*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.

Weinstein J. (2016). A safe creativity environment. In M. Santi, E. Zorzi (eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary sketches on a new metaphor*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing.



## X.

# La salvaguardia di quel *marginè ineffabile* che concerne l'educabilità umana: la lezione di Edda Ducci

Gilberto Scaramuzzo

*Università di Roma Tre*

### Premessa

Ricorre quest'anno il decimo anniversario dalla morte di Edda Ducci.

È un piacere per me portare qui, in questo nostro Convegno, un contributo che intende riflettere su una delle ultime lezioni di questa nostra studiosa, che fu prima in Italia a essere titolare di una cattedra di filosofia dell'educazione.

Nel 2002 Edda Ducci inaugura una nuova collana per i tipi di Anicia. La collana editoriale ha un titolo significativo: "Filosofare sull'Educativo"<sup>1</sup>. Non 'filosofia' ma 'filosofare', per indicare l'essere in atto della ricerca in chi è amante della conoscenza; non 'educazione' ma 'educativo' per chiamare in causa direttamente quel "fascio di energie" che costituisce il potenziale che nell'uomo consente l'irraggiarsi della sua umanità, ed evitare così di saltare subito al *processo* – l'educazione – che ha già sempre in sé qualcosa di scontato.

Nella collana Ducci cura l'edizione di tre opere collettive, in ciascuna è presente una sua introduzione e un suo saggio. Nell'introduzione all'ultimo dei volumi, Ducci riunisce attorno a un percorso comune anche gli altri due lavori collettanei, venendo così a proporre le tre pubblicazioni come una sorta di vera e propria trilogia<sup>2</sup>.

- 1 Il primo volume di questa collana è l'opera collettiva *Preoccuparsi dell'educativo*, a questa seguiranno altre due opere di quella stessa natura: *Aprire su paideia* (2004) e *Il marginè ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (2007). Oltre a questi volumi, Ducci inserisce nella collana le sue due più importanti monografie – *Essere e comunicare* e *La maieutica kierkegaardiana* – scritte molti anni prima; e uno studio di un suo collaboratore.
- 2 "Il percorso scandito da *Preoccuparsi dell'educativo* e *Aprire su paideia* ha fatto affiorare, quasi naturalmente, il mistero che intride di sé l'essere umano (sempre congiunto con una enigmaticità mai compiutamente risolta). L'educabilità umana appare nitida come il cuore delicato di questo mistero. Nel mistero si entra concretamente, la sola deduzione logica non entra ma giunge soltanto a urtarvi contro, e può rimanerne ferita, umiliata, e negarlo" (Ducci, 2007b, p. 9).

Scopo di questo studio è rileggere le pagine da lei scritte nell'ultimo di questi volumi – *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pubblicato nel 2007: l'anno della sua morte) – per verificarne la portata nella riflessione filosofico-educativa che segna l'attualità.

## 1. Il *mistero*

Tutto sembra prendere le mosse, per Ducci, da alcune *certezze*.

Questi *luoghi primi* possono essere così scanditi: l'essere umano è un *mistero*; *mistero* è l'educabilità umana; *mistero* è la paideia che è in grado di fornire all'educabilità il nutrimento giusto.

Questo essere *mistero*, che Ducci contrappone all'essere *enigma*, non porta ad alcun relativismo o fatalismo, e neanche alla negazione di senso per l'impegno ermeneutico; al contrario, sembra consentire l'avviarsi di un'ermeneusi che raggiunga il tessuto vivo di quel che concerne l'essere e il divenire umani.

Mentre l'enigma si può risolvere (la scienza prima o poi riuscirà a farlo), il mistero si può soltanto abitare.

La categoria del mistero scuote gli spazi irenici o meramente critico-speculativi in cui a volte si incaglia la ricerca su quel che concerne l'educativo.

Il riconoscimento della *natura mistero* dell'essere umano costringe, infatti, chi davvero voglia impattare con questa realtà, a spostarsi da un piano meramente speculativo a un piano che intensifica l'esistere; in fondo, per Ducci, studiare come si sviluppa la nostra umanità e come si aiuta lo sviluppo dell'umanità nell'altro non può che essere una ricerca che si realizza nel medio del vivere, quando questo vivere invera lo statuto ontologico esistenziale umano, che, come è noto, per Ducci è uno statuto relazionale (2002b, *passim*).

Cosa primaria è che l'educabilità la si percepisca e la si valuti come realtà presente nel soggetto che la indaga, presente in lui e in ogni soggetto umano, pertanto attingibile in ogni relazione davvero umana. È colta, dunque, *realiter* nel momento vivo della relazione all'altro. E quanto più la relazione attinge i punti alti dell'umano, tanto più l'educabilità svela il suo mistero (2007b, p. 9).

Dunque, il mistero che dice l'educabilità nella sua pienezza, quindi nella sua verità, lo si può cogliere soltanto vivendo pienamente la propria umanità: più la si invera più si impatta con lo *svelamento* e con il *ri-velamento* del mistero. Soltanto in questo vivere si può avvertire l'urgenza della domanda sul *che*

*cosa* nutra l'educabilità umana, che è il problema principe dell'educazione (se 'educazione', la si riconosce nel suo significato originario, quello di allevare e nutrire<sup>3</sup>).

## 2. Gli *auctores*

Da oltre 2500 anni in Occidente si scrive intorno al tema della paideia e per Ducci si pone il problema con quali di coloro che si sono impegnati in questa ricerca è bene dialogare.

Proprio il riconoscimento della *natura mistero* dell'*oggetto* su cui si intende indagare costringe a una scelta precisa: "Gli *auctores* con cui si tenta di dialogare sono sempre quelli a-sistematici, utopici, e, forse, inattuali" (2007b, p. 10).

Con la sua proposta Edda Ducci allarga (e allo stesso tempo restringe) il campo dei filosofi dell'educazione iscrivendo di fatto in questo numero molti autori che se non venisse riconosciuto quel margine di ineffabilità non verrebbero affatto considerati come pertinenti a questa ricerca (mentre non rientrano tra gli *auctores* tutti coloro che, pur professandosi esperti dell'aducativo, di fatto negano questo margine). Quindi il filosofare sull'educativo, se vuole davvero impattare con l'oggetto della sua ricerca, deve evitare quegli autori sistematici (perché non è sistematico il vivere umano!) e avvicinarsi al teatro, alla letteratura, al cinema e a tutti quei filosofi che hanno avuto la forza di *soffrire l'uomo nel suo mistero* e non di *scientificizzarlo*.

## 3. L'ignoranza

Ducci si assume il compito non facile (che lei chiama un *gioco serio*) di "stanare dalla propria competenza professionale (o come teorici o come operatori sul campo) quanto si è annidato di svigorito e di tutto concluso" (2007b, p. 10). Per procedere afferma che è d'aiuto "quell'ironia socratica che rende coscienti dell'importanza non di cominciare ma di finire con l'ignoranza" (*Ibidem*).

3 «Proprio il legame tra educabilità e paideia (privilegiando di questa il senso che rimanda al nutrimento) fa sì che la paideia non sia mai descrivibile in modo concluso, pur avendo un ampio spazio in cui esprimersi, perché il nesso educabilità-suo nutrimento importa la fedeltà all'essere da parte del filosofo dell'educazione, l'attenzione alle situazioni attuali e inattuali, e la resistenza al fastidio che il senso di incompiutezza porta con sé» (Ducci, 2007b, p. 10).

Quest'affermazione di Ducci, così coerente con quanto sinora affermato, sembra aver forza di rinvigorire la ricerca educativa perché capace di mantenerla attaccata alla vita. Si tratta di assumere la posizione paradossale di sviluppare la ricerca per giungere finalmente alla sapienza dell'ignoranza socratica.

“E questo non per quanto concerne quesiti, temi, problemi sofisticati e di assoluta novità nell'ambito dell'educativo, ma per quanto concerne quelli comuni e soliti, quelli che il solo pensare che nascondano zone inesplorate fa sorridere bonariamente” (*Ibidem*).

Riconoscere la presenza di un margine ineffabile che concerne l'educabilità umana abilita a una modalità di ricerca che risulterebbe impraticabile se affrontassimo i temi dell'educazione ritenendo che questi siano tutti risolvibili scientificamente. Ma l'approccio a cui Ducci ci sollecita, in particolare quando ci troviamo a operare come docenti e ci troviamo al cospetto delle nuove generazioni di educatori e formatori, concerne anche la modalità in cui questa ricerca debba essere vissuta e proposta: “non con pesantezza scettica, ma con lo sbalordimento di fronte a quanto realtà tanto comuni, dette e ridette, siano capaci di stupire per la loro profondità e la bellezza incomparabile. Perché sono realtà radicate nel mistero dell'educabilità umana” (*Ibidem*).

#### 4. Un'ermeneutica dell'educativo

Ne “Il margine ineffabile della paideia” – Ducci presenta un saggio in cui, utilizzando una chiave ironica, affronta il tema che investe il volume.

Utilizza il titolo di un intervento che le era stato, maldestramente, assegnato a un convegno – *Quale formazione, se importa dell'uomo* – per mostrare come soltanto cambiando la punteggiatura finale sia possibile delineare tre approcci che segnano tre modalità assai diverse di guardare all'educabilità umana. Dopo aver brevemente tratteggiato le derive dogmatiche, manualistiche, enfatiche, suasive, parentetiche, che comporterebbe il finire la frase con il punto o con il punto esclamativo, le due modalità che non salvaguardano quel margine ineffabile ma che considerano *tutta dicibile, oggettivabile e forse scientificizzabile la paideia*, passa al proporre la via che prevede un punto interrogativo al termine della frase: *Quale formazione, se importa dell'uomo?*

Dei tipi di punteggiatura il terzo, il *punto interrogativo*, è il più modesto; sembra da subito non prevedere un sapere sicuro, un'*episteme*; per lui Socrate suggerirebbe una *sophia* ma questa *anthropine* (cioè umana-umanante), con tutto il coinvolgimento personale che ciò prelude e comporta.

Intravedere un *abisso* tanto imprevedibile può provocare sane reazioni in chi scrive, in chi legge, in chi si prepara a formare i formatori: per esempio, incitare a raggiungere l'equidistanza tra una credulità comoda e sprovveduta, per lo più accompagnata da un'indifferenza diletantistica vanificante l'agire, e un rigore logico esasperato, fine a se stesso (2007c, pp. 15-16).

Questa ricerca di una *sophia* che sia giusto mezzo tra i due estremi appena indicati, consente a Ducci di produrre una teoresi che "sia atta a spalleggiare chi lavora sul campo, a sostenerlo e motivarlo, assolvendo così, proprio in quanto teoresi, un suo delicato compito" (2007c, p. 14).

Date queste premesse, possiamo arrivare a delineare il carattere rivoluzionario, per l'attualità in cui ci troviamo a vivere, della proposta ermeneutica incarnata da Ducci. Intendiamoci bene, una rivoluzione che si ottiene facendo movimenti minimi, per nulla eclatanti, ma che grazie alla forza impressa loro da una coerenza che non ammette deroghe giunge a produrre effetti rigeneranti.

Concludo dunque indicando alcuni tratti che compongono quest'agire ermeneutico responsabile e delicato:

- filosofare in un modo che consenta il cercare nella prassi non la riprova oggettiva, ma ulteriori sollecitazioni a portare più a fondo la riflessione;
- non restare isolati nel pensare bensì capaci di dialogare con pensatori impegnati e convincenti, senza preclusione di tempo e di spazio.

Inoltre:

- è una scelta intrisa di giusta inquietudine, priva di presunzione, atta a rimettere in questione il genere del contenuto offerto, lo stile di indagine e di modalità di comunicazione;
- esige un'inflessa fatica nello studio e, forse, anche la coerenza del vivere;
- rileva quei nodi elementari che sono ben rintracciabili nel vivere;
- riconosce il mistero dell'uomo, della sua indefinibilità ontologica, l'arcano della sua educabilità e delle innumeri dinamiche che la sostanziano e la circondano come un assillo, ma senza presumere soluzioni;
- necessita lo stare nella propria interiorità ma non isolati dalla convivenza; di liberare il tempo per procurarsi la familiarità con i grandi conoscitori innamorati dell'umano; di innescare una circolarità semplice: attraverso il conoscere intravedere e desiderare le profondità del vivere, e attraverso il vivere avvertire l'urgenza e la necessità del conoscere;
- richiede che importi (molto più che delle esigenze epistemologiche) dell'essere umano, e prima di tutto di se stessi, sì da carpire il senso del *prendersi primamente cura di ciò che rende umani*;

- necessita di una fantasia azzardosa che, individuate talune coordinate *minori*, rischi il salto rifiutata la rete del rimando scientifico espresso (per altro sempre tenuto presente);
- cura quei bisogni primari, semplici, modesti all'apparenza, facili da disattendere, ma invece capaci di incidere in modo crudo, e forse proprio con la loro assenza, sul discernimento circa il senso e la valenza di bisogni secondari (quelli che si impongono in forza di ideologie, di mode, di gusti del momento);
- esplora taluni angoli che danno lo stupore di rivivere, in piccolo, la situazione dei pensatori che hanno affrontato, primi, la paideia *a tutto tondo*;
- si muove *con la disinvoltura con cui i pazzi comminano là dove gli angeli non osano posare il piede*;
- ha l'ardire di riportare il problema, circa la formazione dell'uomo, all'espressione più primitiva, cioè al primo articolarsi di un binomio che s'impone da sé per evidenza: tenere allacciati il singolo uomo e l'esserci della convivenza (polis), situata nel cosmo e nella storia (Ducci, 2007c).

“Questi – scrive Ducci in una nota – come altri rilievi, rimandano al margine ineffabile per un motivo serio e un convincimento fondato: il tener conto di tale margine (impegno laborioso ed esigente) sarà sempre in grado di immettere anima nelle tante proposte offerte agli educatori” (2007c, n. 3, p. 22).

## Bibliografia

- Ducci E. (ed.) (2002a). *Preoccuparsi dell'educativo*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2002b). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (ed.) (2004). *Aprire su Paideia*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2007). *La maieutica kierkegaardiana*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2007b). Introduzione. In E. Ducci (ed.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 9-12). Roma: Anicia.
- Ducci E. (2007c). Quale formazione se importa dell'uomo. In E. Ducci (ed.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13-34). Roma: Anicia.