

LA PEDAGOGIA AL LAVORO  
Collana fondata e diretta da Fabrizio d'Aniello  
II

---



*I volumi di questa collana sono sottoposti a double blind referee.*

a cura di  
S. S. Macchietti e F. d'Aniello

PAROLE E QUESTIONI  
DELL'EDUCAZIONE



Collana: La pedagogia al lavoro

Direttore: Fabrizio d'Aniello

Comitato scientifico: Gabriella Aleandri – Università degli Studi di Macerata; Giuditta Alessandrini – Università degli Studi Roma Tre; Sergio Angori – Università degli Studi di Siena; Marinella Attinà – Università degli Studi di Salerno; Massimo Baldacci – Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”; Giuseppe Bertagna – Università degli Studi di Bergamo; Stefano Bonometti – Università degli Studi del Molise; Livia Cadei – Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Brescia); Silvana Calaprice – Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”; Andrea Cegolon – Università degli Studi di Macerata; Michele Corsi – Università degli Studi di Macerata; Massimiliano Costa – Università Ca' Foscari di Venezia; Rosita Deluigi – Università degli Studi di Macerata; Liliana Dozza – Libera Università di Bolzano; Carolina Fernández-Salineró Miguel – Universidad Complutense de Madrid; Massimiliano Fiorucci – Università degli Studi Roma Tre; Luca Girotti – Università degli Studi di Macerata; Sira Serenella Macchietti – f.r. Università degli Studi di Siena; Umberto Margiotta – Università “Ca' Foscari” di Venezia; Lorena Milani – Università degli Studi di Torino; Angela Muschitiello – Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”; Concepción Naval Durán – Universidad de Navarra; Daniela Verónica Neçşoi – Università “Transilvania” di Brasov; Mariana Norel – Università “Transilvania” di Brasov; Stefano Polenta – Università degli Studi di Macerata; Luca Refrigeri – Università degli Studi del Molise; Domenico Simeone – Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Milano); Chiara Sirignano – Università degli Studi di Macerata; Maria Angeles Sotes – Universidad de Navarra; Bianca Spadolini – Università degli Studi Roma Tre; Flavia Stara – Università degli Studi di Macerata; Massimiliano Stramaglia – Università degli Studi di Macerata; Raffaellino Tumino – Università degli Studi di Macerata; Carla Xodo – Università degli Studi di Padova; Giuseppe Zago – Università degli studi di Padova; Davide Zoletto – Università degli Studi di Udine.

### **TUTTI I DIRITTI RISERVATI**

Vietata la riproduzione anche parziale

© Aras Edizioni 2015

info@arasedizioni.com

ISBN 9788898615711

Aras Edizioni srl, Fano (PU)

www.arasedizioni.com – info@arasedizioni.com

© In copertina: progetto grafico di Federica Savini

# INDICE

INTRODUZIONE	9
1. EDUCAZIONE E FORMAZIONE	
SIRA SERENELLA MACCHIETTI	13
1.1. Premessa	13
1.2. Un rapido sguardo al passato	15
1.3. Domande, inquietudini, speranze	23
1.4. Educazione, formazione...	28
1.5. Pedagogia della persona e processi formativi	33
1.6. Fine, finalità e dimensioni dell'educazione	38
1.7. E per concludere una proposta: l'educazione personalizzata	44
2. L'EDUCAZIONE IN FAMIGLIA	
SIRA SERENELLA MACCHIETTI	55
2.1. La famiglia	55
2.2. Reciprocità educativa in famiglia	57
3. LA SCUOLA NELLA PROSPETTIVA DELLA PERSONA	
SIRA SERENELLA MACCHIETTI	65
3.1. Una parola con tanti significati	65
3.2. Identità e compiti della scuola	66

4. EDUCAZIONE MORALE E ALLA CITTADINANZA	
SIRA SERENELLA MACCHIETTI	73
4.1. L'educazione morale oggi	73
4.2. Traguardi e prospettive dell'educazione morale	74
4.3. Per realizzare l'educazione morale	78
4.4. Etica ed educazione alla cittadinanza	79
4.5. La prospettiva dell'etica delle virtù	81
4.6. Quale itinerario educativo?	83
5. AUTOEDUCAZIONE E NARRAZIONE	
Il punto di vista filosofico per una pedagogia della narrazione	
ANDREA GIAMBETTI	87
5.1. Premessa	87
5.2. Identità come «medesimezza»	89
5.3. Identità come «ipseità»	95
5.4. Identità e narrazione	98
5.5. Conclusioni	106
6. EDUCAZIONE INTERCULTURALE	
Inter-azioni riflesse nel quotidiano	
ROSITA DELUIGI	111
6.1. Alcune categorie per attraversare i movimenti globali	111
6.2. Incontrare l'alterità nel quotidiano	117
6.3. Traiettorie democratiche e logiche cooperative	123
7. EDUCAZIONE E LAVORO	
Riflessioni pedagogiche sulle trasformazioni post-fordiste del lavoro produttivo	
FABRIZIO D'ANIELLO	129
7.1. Premessa	129
7.2. La rigidità fordista	132
7.3. La flessibilità post-fordista	138
7.4. L'educabilità post-fordista: pro e contro	146
7.5. La pedagogia e il lavoro post-fordista	162

---

8. DALL'EDUCAZIONE PERMANENTE AL <i>LIFELONG LEARNING</i>	
SERGIO ANGORI	177
8.1. La forza contestativa di un'idea	177
8.2. <i>Educazione permanente:</i> un'espressione destinata ad inflazionarsi	183
8.3. Cambiamento di paradigma: dalle politiche di emancipazione collettiva alla costruzione di competenze individuali	192
8.4. Annotazioni conclusive	199
9. IL CAMMINO DELLA PEDAGOGIA	
NICOLETTA BELLUGI	207
9.1. Dalla pedagogia come arte alla pedagogia come scienza	207
9.2. I "capitoli" del discorso pedagogico	219
9.2.1. <i>Antropologia pedagogica</i>	219
9.2.2. <i>Teleologia pedagogica</i>	222
9.2.3. <i>Metodologia educativa</i>	225
9.3. I "criteri" di critica pedagogica: la proposta di Mario Mencarelli	229
9.3.1. <i>Funzionalità psicologica e congruenza auxologica</i>	230
9.3.2. <i>Puntualità sociologica e storica</i>	231
9.3.3. <i>Tensione assiologica e ideale</i>	232
9.3.4. <i>Efficacia operativa</i>	235
10. LA PEDAGOGIA SPERIMENTALE: BREVE PANORAMICA	
SAVINA CELLAMARE	239
10.1. Premessa	239
10.2. Verso la pedagogia scientifica	240
10.3. Come indagare la realtà	244
10.4. Conclusioni	247
11. PEDAGOGIA SPECIALE: DEFINIZIONE E AMBITO DI RICERCA E INTERVENTO	
BRUNA GRASSELLI	251
11.1. Una breve storia	251
11.2. Modalità di ricerca e intervento: la relazione di aiuto	255

11.3. Integrazione e inclusione	
fra ricerca di saperi e normativa	258
11.3.1. <i>Alcune pietre miliari</i>	258
11.4. I saperi nella storia della normativa	
per l'integrazione	261
11.5. Conclusioni	263
12. ESSERE EDUCATORE,	
TRA ATTITUDINI, FORMAZIONE E COMPETENZE	
SIMONA BERTOLINO	267
12.1. Premessa	267
12.2. L'attitudine come base connaturale alla formazione	
delle competenze educative	270
12.3. Paradigmi costruendi per la formazione	276
12.4. Tra competenze e relazione educativa	282
12.5. Conclusioni	286
13. ... «SUSCITARE LE PERSONE»	
SIRA SERENELLA MACCHIETTI	291
PRESENTAZIONE DEGLI AUTORI	297

# INTRODUZIONE

La proposta di questo volume è stata in primo luogo sollecitata dalle riflessioni sulle esperienze didattiche maturate nel corso di un trentennio dalla Professoressa Sira Serenella Macchietti e la sua compiuta realizzazione è stata altresì resa possibile grazie ai contributi integrativi di vari Autori che a vario titolo hanno collaborato con la cattedra di Pedagogia generale della stessa Professoressa presso l'Università di Siena (sede di Arezzo).

Il testo è principalmente offerto agli studenti universitari che per la prima volta si accostano alla pedagogia e presenta il nucleo essenziale di un discorso da sviluppare prendendo avvio dalle parole dell'educazione, la cui conoscenza appare indispensabile agli effetti della comprensione del lessico, delle ragioni e della natura della pedagogia. Si configura, infatti, come uno strumento che mira ad introdurre allo studio delle Istituzioni di Pedagogia, prospettando agli studenti un itinerario da compiere per conquistare la consapevolezza delle que-

stioni educative e delle problematiche pedagogiche. Si tratta, nello specifico, di un itinerario coerente con l'antropologia pedagogica personalista a cui si ispirano i diversi Autori, i quali hanno voluto andare al di là del lavoro "a più mani" e della mera giustapposizione di studi e di riflessioni, tendendo viceversa a dar vita ad una proposta organica ed armonica degli elementi fondamentali del sapere pedagogico.

Per quanto concerne l'articolazione del volume, dapprima esso approfondisce i tanti significati che vengono attribuiti alle parole *educazione* e *formazione*, ponendo l'accento sulla continuità ed unitarietà dei processi educativi e formativi, e pone a tema alcune istituzioni ed "emergenze educative", sottolineando, nel finale, il senso e la prospettiva dell'educazione permanente. Successivamente, assume come oggetto d'analisi la *pedagogia*, la sua configurazione scientifica, la circolarità del suo sapere, la struttura del suo discorso ed accenna al rapporto che intercorre tra questa scienza e quelle dell'educazione, alla sua autonomia e alla fecondità del dialogo interdisciplinare, soffermandosi in conclusione su due esempi di pedagogia. In dirittura d'arrivo, offre alcune indicazioni relative al profilo dell'*educatore*.

Più dettagliatamente, dopo l'exkursus critico-storico-grafico sulle nozioni di educazione e formazione (S. S. Macchietti), corredato da opportuni rinvii al rapporto tra processualità formativa e pedagogia della persona, all'educazione personalizzata, nonché ai fini, alle finalità e alle dimensioni dell'educazione, l'attenzione si focalizza su due istituzioni e luoghi educativi peculiarmente rilevanti: la famiglia e la scuola (S. S. Macchietti). Da qui, poi, si passano al vaglio talune emergenze educative, intese nella duplice accezione dell'urgenza educativa

e di quanto affiora come significativamente educativo in seno al dibattito pedagogico contemporaneo e all'attualità socio-culturale. In quest'ottica, vengono affrontate le tematiche inerenti all'educazione morale e alla cittadinanza (S. S. Macchietti), alla relazione tra auto-educazione e narrazione di sé attraverso un particolare punto di vista filosofico (A. Giambetti), all'educazione interculturale (R. Deluigi) e all'educabilità nei contesti di lavoro produttivo (F. d'Aniello). Per chiudere il cerchio, rimarcando la predetta unitarietà e continuità dei processi educativi e formativi, il focus si sposta, dunque, sull'idea guida di educazione permanente (S. Angori).

Riguardo, invece, alla parte riservata alla pedagogia, si principia illustrando i tratti salienti delle riflessioni adotte nel corso della storia circa l'identità, la specificità e le questioni epistemologiche della medesima, esponendo, nondimeno, quelli che dovrebbero essere i criteri di critica pedagogica preminenti secondo la lezione di M. Mencarelli (N. Bellugi). Quindi, con uno sguardo alla metodologia della ricerca pedagogica e nel tentativo di evidenziare la presenza di differenti pedagogie alle quali corrispondono differenti statuti epistemologici e metodi d'indagine, vengono forniti due esempi di pedagogia, uno attinente alla pedagogia sperimentale (S. Cellamare) e l'altro alla pedagogia speciale (B. Grasselli).

Infine, legittimate dai destinatari principali del volume e dalla loro futura professione, si dà spazio a considerazioni centrate sulla figura dell'educatore (formazione, competenze ed etica) (S. Bertolino).

In coda al testo, da ultimo, compare una "nota di congedo" sulla missione prioritaria dell'educazione che si ricongiunge alla premessa antropologica richiamata nelle battute iniziali dell'introduzione (S. S. Macchietti).

In chiusura, nell'augurarci che per il tramite delle argomentazioni che danno corpo alle pagine seguenti i lettori possano cogliere appieno il valore dell'educazione così come la responsabilità di un agire educativo condotto con coscienza e competenza pedagogica, è doveroso ringraziare gli Autori dei vari capitoli per i loro contributi e per la preziosa collaborazione dimostrata ai fini dell'organizzazione di questo volume.

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

FABRIZIO D'ANIELLO

# 1. EDUCAZIONE E FORMAZIONE

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

## 1.1. Premessa

«L'educazione è un fatto coesenziale alla vita umana. Essa si è compiuta, sia pure in modo diverso, presso ogni popolo e in tutti i tempi, se è vero – come è vero – che gli adulti hanno cercato di trasmettere alle più giovani generazioni i costumi, le abitudini, le leggi, le conoscenze che l'esperienza comune ha alimentato e che appaiono indispensabili per partecipare efficacemente alla vita della comunità»<sup>1</sup>.

Con queste parole nel 1970 M. Mencarelli introduceva il suo “discorso pedagogico”, affermando di voler rilevare che la diffusione e più propriamente l'universalità dell'educazione «testimonia che essa è *connaturale*

---

1 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-Manuscripto, 1970, p. 3.

*all'uomo*», «è richiesta dalla particolare natura umana» ed «implica uno *sviluppo perfetto*»<sup>2</sup>. Oggi possiamo constatare che la domanda di crescita umana è sempre più insistente e forte e che la parola “educazione” da sola o accompagnata da vari aggettivi è sempre più presente nei discorsi di tutti anche se ad essa vengono attribuiti significati diversi e spesso contrastanti.

Il frequente uso di questo termine può forse testimoniare una diffusa «consapevolezza sociale circa l'esistenza di un complesso di attività, situazioni, contenuti ed esperienze indotte, normalmente rivolte a soggetti non ancora riconosciuti adulti, che sono messe in atto in tutte le società umane»<sup>3</sup>, per perseguire determinati traguardi.

Infatti la parola educazione viene usata sia per indicare la realizzazione di un processo spesso inteso come «una sequenza organizzata di attività finalizzate alla strutturazione e al consolidamento della personalità e della sua vita relazionale (→ processo educativo)»<sup>4</sup> sia il suo esito, cioè il risultato complessivo di tali attività.

Si tratta di un processo che è rivolto all'umanizzazione dell'uomo e che si realizza con e senza intenzionalità, con modalità differenziate, spesso condizionate dalla cultura in cui si svolge ma in coerenza con la visione che

---

2 A questo proposito il pedagogista senese si domandava se «questo sviluppo perfetto» è «qualcosa che va curato per se stesso, cioè per la persona umana come tale, o per l'iniziazione al mondo del lavoro o al mondo di relazione?» e precisava che questi interrogativi rimandano al contenuto dell'educazione. Cfr. M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., p. 3.

3 M. T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 17.

4 Cfr. la voce *Educazione* di C. NANNI, in J. M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di, 2ª Edizione riveduta e aggiornata), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione-Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma, 2008, p. 370.

si ha dell'essere umano, delle sue "potenzialità", del suo valore e dei traguardi che può conseguire.

Il pluralismo delle concezioni dell'uomo e la molteplicità dei modelli culturali determinano la polisemia della parola "educazione" al cui uso si collegano attese differenziate che non facilitano la proposta di una definizione univoca del termine, capace di "rappresentare" la ricchezza e la varietà dei suoi significati.

L'educazione comunque richiede l'attenzione sia per la cura (anche fisica) sia per la promozione delle potenzialità educative e delle risorse dell'educando e per la soddisfazione dei suoi bisogni e dei suoi diritti. Inoltre è sempre legata ad una concezione dell'uomo... è infatti utilizzata «allo scopo di evidenziare o rafforzare una visione teorica dell'educazione come processo in cui si sviluppano potenzialità che sono già 'dentro' l'educando».

In questa prospettiva l'educazione si configura come un intervento con il quale le potenzialità del soggetto «vengono 'tirate fuori', aiutate ad esprimersi» e coltivate; «l'esito dell'educazione appare in qualche modo immanente al processo intrinseco al soggetto» e «l'intervento serve solo a permettere alla 'natura' dell'educando di esprimersi»<sup>5</sup>.

## 1.2. Un rapido sguardo al passato

Nel passato l'educazione è stata prevalentemente intesa come una particolare attività umana, svolta dai genitori, dagli istitutori, dai maestri, dagli insegnanti, dai sacerdoti..., che si realizza all'interno di un rapporto interpersonale e che mira a nutrire, a curare, assiste-

---

5 Cfr. M. T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, cit., pp. 19-20.

re, formare soggetti “in crescita”. Soltanto in tempi più vicini a noi infatti l'educazione è stata vista come un processo di crescita che l'essere umano realizza vivendo in una comunità e durante ogni stagione della vita. Si tratta di un processo di cui l'educando è protagonista attivo capace anche di autoeducarsi e di autoformarsi.

Oggi la rilettura e la ricomprensione delle definizioni dell'“educazione” che sono state elaborate nel passato consente di rilevare il passaggio dalla predominante attenzione rivolta all'azione dell'educatore alla valorizzazione delle possibilità, delle capacità e dell'intenzionalità del soggetto di autoeducarsi.

Ad esempio S. Tommaso d'Aquino concepiva l'educazione come «promozione della prole fino al perfetto stato di uomo in quanto uomo; cioè allo stato della virtù»<sup>6</sup>. J. H. Pestalozzi invece la considerava «mezzo per conseguire un elevatissimo scopo, che consiste nel preparare l'essere umano all'uso libero ed integrale di tutte le facoltà e nell'indirizzare tali facoltà al perfezionamento integrale dell'essere umano»<sup>7</sup>. Per F. W. A. Fröbel l'educazione consisteva nello «stimolare l'uomo» a divenire «consapevole di sé» ed a conquistare la «rap-presentazione pura e incontaminata, consapevole e libera, della legge interiore»<sup>8</sup>.

Nel corso del Novecento, dell'educazione sono state formulate varie definizioni. Ad esempio E. Dévaud considerava l'educazione «come fatto sociale» e come «la trasmissione alle giovani generazioni» di tutto ciò di cui esse «hanno bisogno per vivere la vita [...] secondo le leggi umane e cristiane [...]». Da parte della giovane

---

6 C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, p. 228.

7 *Ibidem*.

8 *Ibidem*.

generazione, l'educazione è l'accettazione e l'appropriazione di tutti questi beni, di questa eredità»<sup>9</sup> e L. Laberthonnière, accentuando l'attenzione per l'educando, afferma che educare significa «fare in modo che l'attività del fanciullo diventi padrona di se stessa»<sup>10</sup>.

Nella seconda metà del secolo scorso comunemente è stata condivisa la concezione dell'educazione come un processo la cui realizzazione è fortemente legata ai contesti in cui si realizza. Sono significative a questo proposito una definizione di G. Corallo, per il quale l'educazione è «quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco di libertà e l'uso retto e spedito di essa»<sup>11</sup>, e una di F. De Bartolomeis, il quale ha affermato che educare significa «aiutare lo sviluppo psichico per la soddisfazione dei bisogni umani fondamentali, considerati solidariamente con la situazione socio-culturale»<sup>12</sup>.

Il processo di “crescita” della concezione dell'educazione è rilevabile anche prendendo in esame gli ideali educativi elaborati nel corso dei secoli. Soltanto per fare qualche esempio possiamo ricordare che per Platone il fine dell'uomo è quello «di realizzare l'essenza pura del suo essere, la contemplazione delle Idee, oltre il mondo delle apparizioni e delle ombre terrestri. Quindi, l'educazione è 'psicagogia', guida dell'anima e formazione del 'filosofo'»<sup>13</sup>. Per l'Epicureismo invece il «fine della vita è il piacere o, meglio, il godimento ordinato e saggiamente calcolato dei piaceri: l'educazione è guida alla scelta

---

9 *Ibidem.*

10 *Ibidem.*

11 *Ibidem.*

12 *Ibidem.*

13 *Ivi*, p. 229.

ed al calcolo dei piaceri che rendono felice la vita»<sup>14</sup>. Per gli autori della Patristica il «fine della vita è la salvezza eterna. L'educazione è guida alla salvezza attraverso l'esercizio della ragione naturale e con il sostegno della Rivelazione e del Magistero della Chiesa»<sup>15</sup>.

Soltanto con l'Umanesimo si incomincia a parlare esplicitamente di "formazione" delle facoltà che «costituiscono l'idea esemplare di uomo». Una visione, sotto certi aspetti limitata dell'educazione e quindi dei suoi fini, è quella prevalente nella cultura dell'Illuminismo che fa coincidere il traguardo della formazione con lo sviluppo dell'«uso generale della ragione negli uomini attraverso l'istruzione, così da condurre il genere umano al suo pieno e felice sviluppo»<sup>16</sup>.

A chi ha riflettuto sulla crisi e sul tramonto della modernità appare oggi perfino ingenua, oltre che limitata, anche la concezione dell'educazione che si può desumere dalla cultura del Positivismo, la quale sembra ritenere che il «fine della vita è, in generale, l'evoluzione perfetta inarrestabile dell'umanità, attuata attraverso lo sviluppo tecnico, scientifico e sociale, per cui l'educazione è lo sviluppo dell'uomo adattato ai fini universali della umanità e, quindi, del progresso scientifico e sociale»<sup>17</sup>.

Nel Novecento tra le tante "definizioni" appare di alto spessore pedagogico quella di S. Hessen, il quale afferma che «manifestazione tipica dell'uomo è la costituzione di sistemi oggettivi di valori e di cultura». L'educazione è pertanto «la mediazione fra i contenuti culturali e la coscienza del soggetto in formazione»<sup>18</sup>.

---

14 *Ibidem*.

15 *Ibidem*.

16 *Ibidem*.

17 Ivi, pp. 229-230.

18 Ivi, p. 230.

C. Scurati, nel 1979, riflettendo sugli ideali educativi proposti nel corso del Novecento e sulle definizioni che dell'educazione sono state elaborate a partire da quella di Platone, rilevava che ognuna di esse è portatrice di un "significato". Affermava inoltre che ogni definizione coglieva alcuni aspetti dell'educazione ma evidenziava anche le loro rilevanti differenze, ritenendo di poterle riassumere «attraverso una collocazione e distribuzione in una serie di quattro livelli successivi»: «*a.* l'educazione appare come pura e semplice manifestazione della 'natura' data; *b.* l'educazione viene fatta consistere nella trasmissione di un certo patrimonio culturale e nell'adattamento della nuova personalità in processo di crescita alla cultura del gruppo sociale cui appartiene; *c.* l'educazione è considerata come azione formativa, intervento di un soggetto (educatore) su un altro soggetto (educando) per il conseguimento, da parte di quest'ultimo, dei fini oggettivamente preconcepiti e stabiliti dal primo; *d.* l'educazione è intesa come rapporto promozionale autenticante della piena autonomia personale dell'educando»<sup>19</sup>.

Questa interpretazione della varietà delle letture dell'educazione e delle diverse visioni della vita cui esse si ispirano meriterebbe attenzione, riflessioni e confronti. In questa sede però sembra opportuno limitarsi a sottolineare (concordando con C. Scurati) che soltanto l'ultima definizione riesce a cogliere «l'essenza ultima del fatto e dell'atto educativo nella sua sostanza universale e necessaria, finalizzandoli ad un contenuto normativo di autonomizzazione personale: oltre l'educazione come trasmissione culturale, adattamento sociale e 'manipolazione' dell'uomo in sviluppo, emerge, infatti, la *visione della persona che è sempre un fine ed un valore in se stessa*,

---

19 Ivi, pp. 230-231.

*che si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed autodominio»<sup>20</sup>.*

È doveroso tener presente che in questa prospettiva si era collocata la pedagogia del personalismo fin dalle sue origini e può essere utile ricordare che A. Agazzi, alla domanda «Perché si educa?», nel 1968 rispondeva in questi termini: «l'educazione appare consistere in una processualità che, per quanto unitaria e sincronica nel suo attuarsi, ci può presentare all'analisi teoretica e scientifica tre aspetti teleologici, assiologici, deontologici, ossia di finalismo, di valori, di dover essere: un aspetto *personale*, uno *sociale*, uno *culturale*. L'educazione mira alla promozione della *personalità* del soggetto che si educa»<sup>21</sup>.

Infatti «l'educando è una *persona*, non una *cosa*; non è un 'oggetto' ma, appunto, un 'soggetto', dotato di vitalità, attività, personalità originale e creativa in proprio. Egli cresce, apprende, si sviluppa, pensa, agisce ed opera per energie costitutive intrinseche, interiori. L'educazione deve promuoverle: meglio, deve far sì che si auto-promuovano» [...] «L'educatore autentico non dà [...] la 'verità' e la virtù, ma sollecita il soggetto che va educando a produrre, a generare in se stesso, nel proprio spirito, la verità e la virtù, ed a manifestarle, verificando se siano autentiche e valide. Prima di tutto, quindi, l'educazione consiste nell'*autopromozione della personalità* del soggetto che si educa.

L'educazione '*socializza*' il soggetto, vale a dire attua la sua interazione umana con gli altri, sentiti come 'altri se stessi', come pari, in un rapporto soggetto-soggetto,

---

20 Ivi, p. 231.

21 A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 8.

persona-persona (rapporto intersoggettivo o interpersonale) e con l'intero genere umano, l'intera famiglia umana: la educazione sotto il profilo della finalità sociale è senso dell'altro e interazione con gli altri.

L'educazione 'civilizza', 'culturalizza' il soggetto, vale a dire gli trasmette la cultura formatasi nel corso delle generazioni e ne fa, di un primitivo, come è chiunque alla nascita, un essere che può rivivere in se stesso la civiltà della comunità in cui è nato e che può farla ulteriormente progredire con i propri apporti personali»<sup>22</sup>. È opportuno aggiungere, ponendosi in un rapporto di coerenza con quanto scritto da A. Agazzi, che l'educazione consente al soggetto di crescere anche sul "piano morale", cioè di realizzare un processo che conduce al conseguimento della volontà e della capacità di agire "moralmente" nei confronti della vita, di noi stessi, degli altri, delle istituzioni e della natura e di conquistare la "competenza etica"<sup>23</sup>.

Giova infine non dimenticare che l'educazione consente al soggetto di crescere sul piano spirituale e su quello religioso...

Pertanto nel processo educativo convergono diversi processi: - quello che potremo definire di *personalizzazione*, che conduce alla conquista della consapevolezza della propria identità... in divenire, della coscienza di sé, della capacità di progettare la propria esistenza e di pervenire all'autorealizzazione; - quello che conduce alla *conquista della civiltà e della cultura patrimonio*; - quello di *socializzazione*; - quello di *crescita sul piano etico-morale, spirituale e religioso*.

---

22 Ivi, pp. 9-10.

23 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Ricomprendere e riproporre l'educazione morale nella scuola*, «Prospettiva EP», 2-3, 2006, pp. 7-25.

Merita rilevare a questo proposito che questi processi «si presentano come operanti e interagenti. Promuovendo la *personalità* si promuovono anche le medesime radici sociali della sua struttura e della sua dinamica, e si pongono in attività ed esercizio di sviluppo proprio le funzioni mentali e del profondo, le funzioni dello spirito, mediante le quali si compie l'esperienza del mondo e dell'umanità e si accosta, si rivive e si incrementa appunto la propria cultura. Analogamente, promuovendo la *socialità*, si svolge anche la personalità nel suo aspetto sociale e autenticamente personale (la socialità è una socialità di 'io' in rapporto con i tu, i lui, i noi, i voi, i loro) e la si apre insieme all'eredità sociale della civiltà e della cultura. Trasmettendo, vivificandole, la *cultura* e la *civiltà*, nei loro 'beni' (le *opere* del pensiero filosofico e scientifico; dell'espressione artistica: poesia, musica, pittura, scultura, architettura; dell'etica, del diritto e della politica; della tecnica e del lavoro), beni che concretizzano i 'valori' che categorizzano lo spirito umano (valore teoretico, estetico, etico, sociale, ecc.), l'educazione impegna le stesse funzioni del soggetto e lo fa partecipare, nello spazio e nel tempo, della famiglia umana sulla base del suo patrimonio civile. L'educazione è, quindi, un processo complesso e multilaterale, anche da questo punto di vista, ma che si opera in integralità, sincronia e reciprocità fra gli atteggiamenti in cui si articola»<sup>24</sup>.

---

24 A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, cit., p. 10.

### 1.3. Domande, inquietudini, speranze

Le definizioni dell'“educazione” che sono state ricordate testimoniano, pur nella loro varietà, una sostanziale fiducia nell'azione educativa, alla quale dopo la seconda guerra mondiale è stato chiesto di contribuire alla formazione dell'uomo e del cittadino alla luce degli ideali di libertà, di democrazia, di giustizia sociale, di solidarietà e di pace. Inoltre nei primi anni della seconda metà del Novecento è stato riconosciuto il diritto di tutti all'educazione e si è affermato l'ideale di educazione permanente.

All'educazione inoltre è stato chiesto di contribuire a risolvere i problemi indotti da nuove e diffuse istanze sociali e dai cambiamenti strutturali e sovrastrutturali e quindi di confrontarsi con la cultura scientifica, con i progressi tecnologici e con i “nuovi valori” emergenti quali «la razionalità, l'imprenditorialità, la ricerca, la verificabilità, l'operazionalità, la quantificabilità, l'efficienza, la produttività, l'universalità»<sup>25</sup>.

L'affermazione di questi “nuovi valori” ha messo in discussione antiche certezze e la contestazione degli anni settanta del Novecento ha messo in evidenza come l'educazione può essere esposta «alla strumentalizzazione di tutti coloro che, puntando sulle possibilità di modificazione del comportamento e della mentalità attraverso l'educazione e l'istruzione scolastica o attraverso le altre agenzie d'inculturazione e socializzazione, pensano di costruire personalità adeguate ai loro scopi, in una totale subordinazione degli aspetti personali a finalità politiche, economiche o di altro genere»<sup>26</sup>.

25 C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1986, pp. 9-10.

26 Ivi, p. 10.

In quegli anni si è parlato anche di “eclissi dell’educativo” e si è affermata la cosiddetta “cultura del sospetto”. Questa cultura rispecchiava una concezione della scuola e dell’educazione che metteva al primo piano la conquista delle “intelligenze”, lo sviluppo, la padronanza delle conoscenze.

D’altronde in quegli stessi anni, anche sul piano dell’epistemologia pedagogica, alle domande che si imponevano sullo specifico oggetto di studio della pedagogia si davano risposte differenziate che mettevano in evidenza una diffusa tendenza a non identificarlo con l’educazione<sup>27</sup>. Ad esempio A. Granese sosteneva che la complessità del concetto di educazione e le sue ambiguità possono legittimare la sua sostituzione con quello biopsicologico, culturale e storico di apprendimento. Questo Autore infatti, pur rilevando che la problematicità del fatto educativo va oltre il dilemma “riduzione-non riduzione” dell’educazione ad apprendimento, affermava che essa è il risultato dei processi apprenditivi e non qualcosa in più<sup>28</sup>. In quegli stessi anni F. E. Erdas scriveva che l’insegnamento è la stessa educazione<sup>29</sup>.

---

27 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in Aa. Vv., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé (6-8 settembre 1994), La Scuola, Brescia, 1995, pp. 10-11.

28 Cfr. di questo Autore: *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; *Dialettica dell’educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976; *Le forze nuove della filosofia dell’educazione*, «Scuola e Città», 1-2, 1976; *Educazione, istruzione e teorizzazione pedagogica*, «Scuola e Città», 10, 1984; *Che cos’è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, «Scuola e Città», 7, 1986; *Introduzione a Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*, a cura dello stesso, Giardini, Pisa, 1986.

29 Cfr. di F. E. ERDAS: *Teorie dell’educazione*, Giunti & Lisciani,

G. Ballanti, ancora, sosteneva che la pedagogia non può essere vista «come ‘scienza dell’educazione’ o della ‘trasmissione del sapere’ o come scienza dell’informazione o comunicazione sociale, ma come scienza delle modificazioni di insegnamento-apprendimento, in tutte le accezioni possibili, cognitive, affettive e sociali»<sup>30</sup>.

In questa prospettiva l’attenzione veniva rivolta esclusivamente all’apprendimento e quindi soltanto ad alcune potenzialità dell’uomo e sembrava riemergere implicitamente il retaggio illuministico del diritto allo studio, cioè alla conoscenza che nella prima formulazione «stava ad indicare una condizione di parità dei cittadini dinanzi agli strumenti dell’alfabetizzazione culturale e quindi il *diritto* di tutti ad avere quelle opportunità che vengono solitamente offerte dalla scuola e dalle altre istituzioni educative. Si trattava perciò di un diritto conseguente al riconoscimento dello *status* di cittadino e delle prerogative della cittadinanza»<sup>31</sup>, che è stato affermato dalle Costituzioni di tutti gli Stati democratici e quindi anche da quella italiana, la quale lo ha arricchito «di dimensioni aggiuntive» tanto che esso oggi «si configura come diritto da promuovere più ancora che

---

Teramo, 1982-’83 (1979-’80); *Insegnamento e programmazione*, «Scuola e Città», 1980; *Dialettica e strutturalismo in didattica*, «Scuola e Città», 1, 1982; *Insegnamento e didattica*, «Scuola e Città», 12, 1982.

30 G. BALLANTI, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988, pp. 10 e 16. Si distinguono per il loro “vigore umanistico” nella letteratura pedagogica degli anni ottanta/novanta, relativa all’apprendimento, gli studi di F. MONTUSCHI (*Apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1976), di G. PETRACCHI (*Apprendimento scolastico*, La Scuola, Brescia, 1981) e di N. PAPARELLA (*Pedagogia dell’apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988).

31 N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996, p. 55.

da concedere o da riconoscere. La sua fondazione non è nella legge, né nella cittadinanza; non dipende dallo *status* di cittadino, ma dalla dignità della persona»<sup>32</sup>.

L'uomo infatti non ha soltanto il diritto allo studio ma ha il diritto di valorizzare tutto il suo potenziale educativo, che è potenziale di umanità, di affettività, di sensibilità, di intelligenza, di religiosità... Garantire il diritto all'educazione significa quindi operare in modo che le funzioni che interagiscono nella personalità individuale si sintonizzino tra loro, consentendo una piena costruzione ed una manifestazione integrale della personalità.

In questa prospettiva "soddisfare il diritto all'educazione", come sostiene J. Piaget, significa «assumere una responsabilità molto più gravosa che assicurare a ciascuno l'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo; significa veramente garantire a ciascun uomo l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni, fino all'adattamento alla vita sociale. Di conseguenza, significa soprattutto assumere l'impegno, tenendo conto della costituzione e delle attitudini, che distinguono ciascun individuo, di non distruggere o sciupare nessuna delle possibilità che l'uomo porta in sé e di cui la società è chiamata ad avvantaggiarsi per prima, invece di lasciare perdere importanti aliquote e di soffocarne altre»<sup>33</sup>.

Da queste affermazioni, come sosteneva M. Mencarelli, «emergono due elementi che i classici della pedagogia hanno sempre sottolineato e che riteniamo opportuno ricordare quando si parla di diritto all'educazione:

---

32 Ivi, p. 56.

33 J. PIAGET, *Dove va l'educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1974, pp. 49-50.

a. l'essenzialità (e quindi la qualità) di 'un determinato ambiente sociale di formazione'; b. il primato del potenziale umano di ogni persona dalla cui attuazione la società può trarre giovamento»<sup>34</sup>.

Infatti il diritto all'educazione postula uno sviluppo pieno della personalità umana «la quale non può derivare che da una premura attiva della società nei riguardi della persona, cioè da una politica di giustizia sociale, di solidarietà, di pace costruttiva e dinamicamente tesa alla definizione di un futuro umanamente più ricco. In questo senso è possibile affermare che nel diritto all'educazione si assommano e si sintonizzano tutti i diritti fondamentali dell'essere umano»<sup>35</sup>.

Significativo, a questo proposito, è anche quanto si legge nel Rapporto Delors, in cui l'educazione, con i suoi quattro pilastri: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*<sup>36</sup>, è considerata un tesoro e la chiave d'ingresso del nuovo millennio.

A "fine secolo" emergeva pertanto la necessità di costruire una nuova "paideia" e «di operare per il superamento dei *riduzionismi* e dei *parzialismi* che tendevano ad esagerare dimensioni di per sé strutturalmente conaturate nell'uomo ma che non possono essere enfatizzate a scapito delle altre»<sup>37</sup> e quindi di ricomprendere e di affermare il significato e il senso dell'educazione.

---

34 M. MENCARELLI, *Scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978, p. 98.

35 *Ibidem*.

36 Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, trad. it., Armando, Roma, 1997.

37 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Introduzione alla pedagogia d'ispirazione cristiana*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Progetto educativo per una scuola materna d'ispirazione cristiana*, La Goliardica, Roma, 1986, pp. 29-30.

#### 1.4. Educazione, formazione...

Nell'ultimo ventennio del Novecento la parola "formazione" ha assunto vari significati ed è stata sempre più presente nel lessico pedagogico. Tuttavia nei dizionari di scienze dell'educazione<sup>38</sup> e nella letteratura pedagogica ed anche nel lessico comune il termine è sinonimo di educazione, di istruzione, di apprendimento, di addestramento...

Nelle definizioni offerte da questi dizionari si richiama l'attenzione anche sui significati che alla parola "formazione" sono stati dati nel corso del tempo e a quelli che oggi intendono specificare il concetto. Si ricorda pertanto che il termine talvolta è usato per indicare: - "l'attività plasmatrice"; - il prendere una "forma umanamente degna"; - un "processo integrativo dello sviluppo personale"; - "l'abilitazione a ruoli professionali e sociali"; - "una funzione dell'evoluzione umana".

A questo proposito D. Orlando Cian ricorda che proprio negli anni settanta, quando la stessa pedagogia si frantumava «nelle scienze dell'educazione, la formazione» si costituiva «come sapere specifico della andragogia nell'ambito delle attività professionali, procedendo attraverso vie di comunicazione con altre scienze, maturando una molteplicità di esperienze, di strategie, di strumenti che, privi spesso di fondamenti e giustificazioni teoriche», che coinvolgevano «nei medesimi problemi saperi diversi, dall'economia alla medicina all'ingegneria, nelle attività aziendali, manageriali, industriali. E, proprio all'interno delle scienze dell'educazione che sembravano perdere il loro quadro

38 Cfr. ad esempio il *Dizionario di Scienze dell'educazione*, cit., p. 472 e *Nuovo dizionario di pedagogia* (a cura di G. Flores d'Arcais), Edizioni Paoline, Roma, 1982, p. 503.

di riferimento unitario [...] emergeva l'educazione degli adulti o educazione permanente, che riportava alla luce l'intuizione comeniana, sostenendo la complessità dell'età adulta, anch'essa evoluzione e cambiamento non traguardo di maturità raggiunta. Così, per lo più inconsapevolmente, educazione e formazione erano destinate a rincontrarsi e a riscoprire o reinventare, pur nelle differenze, il terreno comune»<sup>39</sup>.

Rimaneva però la distinzione legata all'età studiata nei diversi ambiti: l'educazione riguardava la persona dall'infanzia all'adolescenza, la formazione riguardava l'adulto... E in riferimento all'età adulta si distingueva l'educazione dell'uomo nella sua totalità e quella dell'uomo e rivolta all'uomo «da formare o da formarsi nell'attività specifica della sua professione»<sup>40</sup>.

Questa distinzione è presente anche nel lessico pedagogico di oggi e prevalentemente è legata alla cultura vicina al "personalismo", che mira a promuovere lo sviluppo di tutto il potenziale educativo che ogni essere umano possiede ed attende di attuare<sup>41</sup> e usa la parola formazione per indicare un'azione direttamente mirata al conseguimento di un "traguardo maturativo".

Può essere utile a questo proposito, anche per legittimare questo modo di distinguere (senza separare) l'educazione dalla formazione, accennare alla lezione di E. Spranger e di T. Litt, i quali concepivano e definivano la formazione come il fine del processo educativo e l'educazione come la "via" che conduce ad esso. Pertanto in

---

39 D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 23.

40 *Ibidem*.

41 Si tratta ovviamente di uno sviluppo che chiede di essere coltivato, orientato, sorretto, alimentato di cultura, di significati e di valori...

questa prospettiva si educa e ci si educa per raggiungere il traguardo della formazione.

Ancora più produttivo e stimolante può risultare il confronto con il pensiero di O. Willmann, il quale, parlando di educazione, si riferiva alla totalità della “crescita” sinergica di tutte le dimensioni della personalità individuale ed alla sua spiritualità.

L'educazione è infatti contemporaneamente cura ed assistenza per lo sviluppo fisico e spirituale, che si realizza grazie alla proposta e la conquista dei contenuti, guida e regolamentazione della crescita “secondo norme etiche”. La formazione è un “elemento essenziale” dell'educazione, il cui orizzonte è più aperto<sup>42</sup>.

Andando oltre questa distinzione si può rilevare un altro modo di intendere l'educazione e la formazione: «la prima sarebbe generale, la seconda più specificamente orientata verso la professione»<sup>43</sup> e rivolta all'«acquisizione di determinate abilità e di determinati comportamenti»<sup>44</sup>.

Le difficoltà che si incontrano nel definire in maniera univoca la formazione sembrano dovute in parte al fatto che essa «si trova ad un crocevia fra elementi più squisitamente di origine teoretica (antropologia, filosofia) ed altri che hanno preso vita da ambiti extrapedagogici (matrice formativa aziendale)»<sup>45</sup>.

42 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Insegnanti e coscienza del processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori Editore, Napoli, 1997, pp. 186-187.

43 M. LAENG, *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 194.

44 G. GENOVESI, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Corso Editore, Ferrara, 1998, p. 167.

45 G. BOCCA, *La formazione. Riflessione a voce alta*, «Bollettino della As.Pe.I.», 110-111, 2000, p. 2.

Nella tradizione classica il termine “formazione” implicitamente sta ad indicare «il processo mediante il quale viene realizzata compiutamente una forma», quindi, nel caso specifico, un uomo. In questa prospettiva il concetto di educazione e quello di formazione sembrano coincidere e questa identificazione è coerente con la cultura del mondo greco in cui si pensava all’esistenza di un tipo ideale di uomo, ad un esemplare, che costituiva l’oggetto e il traguardo dell’educazione (*paideia*), intesa come realizzazione della natura umana.

Secondo F. Cambi e P. Orefice, la nozione di formazione serve a mettere «a fuoco un’istanza: di oltrepassare la nozione di educazione (più conformistica, più autoritaria, più ‘convergente’) e di assegnare ai processi di crescita, sviluppo, umanizzazione, socializzazione, ecc. un carattere di processualità globale, di organicità, di auto-costruzione e di sintesi autonoma ben espressa dall’idea dell’‘acquir forma’»<sup>46</sup>.

Questa opinione sembra scaturire dalla convinzione che il termine “formazione” mette in atto il meccanismo della riflessione sulle ragioni dei processi, sulla natura dei soggetti, sugli apprendimenti, implicando un impegno scientifico che non sarebbe richiesto quando si parla di educazione, cioè quando si usa un termine che viene considerato ambiguo.

A questo proposito può essere opportuno ricordare che R. Laporta nella denuncia dell’ambiguità del termine “educazione” e nella sostituzione di esso con la parola “formazione” vedeva implicito «il senso di un vincolo e di un artificio: il vincolo della determinazione propria di ogni *forma* precostituita come ideale umano, rispetto

---

46 Cfr. *Prefazione*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d’indagine*, cit., p. 2.

ad altre forme, l'artificio inerente a una qualche specie di costrizione, o almeno di direzione, esercitata su un processo di acquisizione spontanea di esperienza, propria di ogni essere umano». A suo avviso infatti «vincoli e artifici sono al contrario assai meno percepibili (anche se innegabili) nell'idea di educazione intesa – secondo una pedagogia etimologizzante – come *e-ducere*, *e-ducere*, assecondare quella spontaneità, come un fare o addirittura un lasciar emergere dalla interiorità dell'essere le potenzialità che esso è vocato ad esprimere»<sup>47</sup>.

Queste considerazioni mettono in evidenza che il dibattito sull'uso dei termini non è di natura puramente nominalistica e fanno avvertire la necessità di superare le frammentazioni per andare alla ricerca di quello che D. Orlando Cian chiama «il paradigma unificatore, che rappresenta il quadro di riferimento di tutte le differenziazioni»<sup>48</sup>. A questa studiosa si deve il merito di aver formulato e legittimato una proposta e di avere aperto il discorso verso «quella trasversalità che dovrebbe caratterizzare tutte le scienze dell'educazione, e quindi tutti i metodi» di ricerca, «non per eliderne la specificità, ma per comporla nella visione unitaria dell'educazione e della formazione»<sup>49</sup>.

---

47 R. LAPORTA, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori Editore, Napoli, 1996, p. 34.

48 D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 26.

49 Ivi, p. 42.

### 1.5. Pedagogia della persona e processi formativi

Alla diffusione nel lessico pedagogico della parola “formazione” si collega quella dell’espressione “processo formativo” (che dovrebbe sostituire quella tradizionale di “processo educativo”) la quale sembra essere sempre più presente nella letteratura internazionale e capace di mettere in evidenza «che l’uomo prende via via forma nella sua storia personale lungo le diverse tappe evolutive dalla prima infanzia fino alla sua senescenza»<sup>50</sup>.

Si ritiene inoltre che l’espressione “processo formativo” possa essere utilmente assunta «a base dell’impostazione scientifica per indagare sulla natura del processo che, insieme ad altri processi concorrenti – come quello biologico –, consente all’uomo di percorrere stadi di autorealizzazione progressivamente più complessi»<sup>51</sup>.

Esso pertanto può essere considerato come «categoria base del pedagogico», tenendo presente che «tutti i saperi dell’uomo, ma anche quelli della biologia o le scienze relative al cambiamento, danno apporti cruciali per la definizione della formazione umana come processo personale, storico e sociale, sincronico e diacronico ad un tempo, nel quale vanno individuati sia gli aspetti formali (le catastrofi, gli equilibri, i passaggi dal caos all’ordine, ecc.) sia i livelli di struttura (inconscio-soggettivo, conscio-personale, relazionale, sociale, antropologico-culturale, ecc.)»<sup>52</sup>.

Con l’adozione di questa espressione sembra ridursi «il segnale relativo a un’universalità progettuale rispetto alla

---

50 F. CAMBI, P. OREFICE, *Introduzione*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un’interpretazione*, cit., p. 2.

51 Ivi, pp. 2-3.

52 Ivi, p. 3.

quale impostare il processo formativo, mentre si assume comunque un'impostazione progressista che ne coglie la positività processuale all'interno dell'attenzione precipua per gli aspetti razionali e mediativi fra azione e riflessione»<sup>53</sup>.

Appare quindi destinata gradualmente a cadere una progettualità educativa "forte", a favore «di una formazione della quale si sente altresì il bisogno di rafforzare il carattere 'processuale' [...]»<sup>54</sup> «che [...] permette all'uomo di percorrere stati di autorealizzazione progressivamente più complessi»<sup>55</sup>; innalzando il segnale di processualità dell'evento educativo»<sup>56</sup>.

La pedagogia, che si muove nell'orizzonte della persona, negli anni novanta, quando il dibattito sulla formazione è stato molto vivace ed ha prodotto un'ampia letteratura<sup>57</sup>, ha avvertito particolarmente l'istanza di

53 G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, Edizioni Guerini, Milano, 2000, p. 93.

54 Tale è l'impostazione dei successivi studi curati da F. CAMBI, P. OREFICE, *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, op. cit., e *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, op. cit.

55 F. CAMBI, P. OREFICE, *Introduzione*, cit., p. 3.

56 G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, cit., p. 93.

57 Cfr. ad esempio F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, op. cit.; F. CAMBI, P. OREFICE (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, op. cit.; L. GALLIANI, *Sapere di base e professionalità nella preparazione universitaria del formatore*, «*Studium Educationis*», 2, 1997, pp. 195-207 e, sempre in «*Studium Educationis*», 2, 1997; D. FABBRI, *Quale formazione per l'organizzazione?* (pp. 208-211), R. DI NUBILA, *Dall'espansione dell'area formativa: utili indicatori professionali per la figura dell'«esperto»* (pp. 212-219), G. ALESSANDRINI, *Professionalità e metacompetenza nell'ottica della formazione continua* (pp. 220-229); P. OREFICE, *Il processo formativo*, «*Studium Educationis*», 4, 1997, pp. 567-570; AA. VV., *Formazione risorse umane lavoro*, «*Prospettiva EP*», 4, 1998; R. CUCCURULLO, *Formazione organizzazione impresa*.

una fondazione teoretica della pedagogia della formazione e di una chiarificazione concettuale<sup>58</sup>. Significativo, in questo senso, è stato l'impegno espresso da G. Flores d'Arcais, il quale, pur sostenendo che la pedagogia come scienza della formazione «non è e non potrà mai essere un sapere definito, tanto meno definitivo»<sup>59</sup>, non può rinunciare alla ricerca «di quel *tutto*, onde la educazione dell'uomo nulla può trascurare di quel che venga prospettato come domanda ineludibile per il crescere, il *formarsi* della persona umana»<sup>60</sup> ed alla definizione di un quadro assiologico.

C. Nanni, a questo proposito, ricorda inoltre che nella pedagogia della persona non può non restare «il dato di fatto incontrovertibile che l'esperienza di formazione mostra, come chiaramente connessa in sé, non solo la richiesta di informazioni utili e l'acquisizione di abilità consolidate, ma anche l'istanza di sostegno alla crescita personale in libertà e responsabilità, l'attesa di relazioni

---

*Verso una pedagogia delle risorse umane*, La Scuola, Brescia, 1999; G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, op. cit.; M. MILELLA, *Percorsi tra NARRAZIONE e tras-FORMAZIONE*, Cleup, Padova, 2000; R. DI NUBILA, *Il pensiero pedagogico a presidio delle «risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, «Studium Educationis», 1, 2000, pp. 28-36 e, sempre in «Studium Educationis», 1, 2000: G. BERTAGNA, *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, (pp. 37-71), D. IZZO, *Organizzazione, formazione, lavoro*, (pp. 83-89).

58 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Pedagogia della formazione e pedagogia della persona*, in C. Scurati (a cura di), *Professionalità formativa per dirigere*, «Quaderni di Dirigenti Scuola», La Scuola, Brescia, 2002, pp. 13-15.

59 G. FLORES D'ARCAIS, *Il «proprio» della pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto pedagogia-scienza dell'uomo*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano, 1990.

60 Ivi, p. 124.

significative, l'aspettativa di un vivace inserimento nel mondo sociale e professionale, nella prospettiva di una cura permanente e di un miglioramento di qualità della vita personale e comunitaria»<sup>61</sup>.

In questa prospettiva il processo formativo, come quello educativo, è visto come coesistente alla vita umana e "permanente" ed esige attenzioni, condizioni, organizzazione, cura, assistenza, facilitazione, guida per lo sviluppo, esperienze e contenuti.

Formare una persona significa dunque coltivarla nella sua totalità, nella sua storicità e nella sua capacità di autoeducazione, che la impegna nella propria formazione cioè nel proprio autoprofezionamento, che la rende capace di autocritica e di vivere con responsabilità il proprio mestiere di essere umano. Centrare l'attenzione sulla persona significa inoltre tener presente che l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole, attivo e responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi. La pedagogia della persona ha infatti accreditato una concezione dell'uomo come essere che vale, che può apprendere, che può costruire la sua personalità. Pertanto il conseguimento del traguardo della formazione è legato alle potenzialità e all'intenzionalità del soggetto, alla sua capacità di autoprofessionarsi<sup>62</sup>.

La formazione viene quindi a porsi in rapporto con l'autorealizzazione e non è incentrata soltanto sull'attività intenzionale degli educatori. Nel processo formativo abbiamo infatti un intensificarsi di azioni, di in-

---

61 C. NANNI, *Formazione, educazione e crescita umana: questioni teoriche pendenti*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 126.

62 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Pedagogia della formazione e pedagogia della persona*, cit., pp. 15-16.

tenzionalità, di attese, di relazioni, anche quando esso è rivolto esclusivamente al proprio “io”.

Come quello educativo, il processo formativo mira alla realizzazione dell'uomo, cioè al conseguimento di una finalità (che non è mai definitivamente raggiunta) e alla quale si perviene attraverso un percorso che prevede un insieme di rapporti e di interventi esterni al soggetto che possono proporre significati e valori.

Questo processo, che è coesistente alla vita umana, si realizza in una molteplicità di situazioni, di luoghi, di istituzioni e in ogni momento dell'esistenza, attraverso i “fatti”, occasionalmente o/e intenzionalmente. Osservazioni, incontri occasionali, discorsi, ricordi possono infatti suscitare nuove riflessioni, sollecitare sensibilità, interrogativi, dubbi e revisioni del modo di comportarsi, di giudicare, di scegliere, di conquistare certezze e di correggere e integrare quelle già acquisite, il desiderio di approfondire nuove conoscenze, di porsi domande di senso. Dai fatti che si realizzano in situazioni informali si può quindi passare agli atti<sup>63</sup>, i quali sono “intenzio-

---

63 Può essere utile, per riflettere sul significato dell'atto educativo confrontarsi con questo passo di M. Mencarelli: «L'atto educativo si istituisce nel momento in cui l'influenza dell'adulto sul fanciullo o sul giovane è operata con l'aiuto della riflessione, la quale si chiede i principi, i fini, i metodi, le istituzioni che possano rendere più qualificata e qualificante – sia in ordine a chi la promuove che in ordine a chi ne è il destinatario – l'influenza stessa. Ne risulta che, mentre il fatto educativo avverte fortemente il peso di cause necessità e condizionamenti, l'atto educativo è consapevole e libero, risponde cioè a un'idea e a una concezione liberamente eletta e liberamente resa operante anche davanti ai fattori necessitanti che educatore e educando sentono spesso incombere sul loro rapporto. È evidente che l'atto educativo, in quanto presuppone una riflessione sul fatto educativo, presuppone anche un'idea dell'educazione o ad essa rinvia. È il passo che conduce alla *pedagogia*». Cfr. M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., p. 4.

nali”, sono frutto di scelte consapevoli e spesso si realizzano in istituzioni formali (ad esempio nella scuola) e talvolta a livello “non formale” se pur intenzionalmente (ad esempio in famiglia).

### 1.6. Fine, finalità e dimensioni dell'educazione

J. Maritain, nel 1943, esaminando gli errori dell'educazione del suo tempo denunciava “il misconoscimento dei fini” e il “primato dei mezzi”. A questo proposito infatti così si esprimeva: «il primato dei mezzi sul fine ed il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all'educazione contemporanea»<sup>64</sup>. E, pur apprezzando la qualità dei mezzi che venivano utilizzati per educare, sosteneva che essi erano “così buoni” da far perdere di vista il fine. Da ciò, a suo avviso, derivava «la sorprendente debolezza dell'educazione». Infatti J. Maritain pur rilevando che «il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici è in se stesso un progresso evidente» aggiungeva che questo perfezionamento «quanto più acquista importanza, tanto più richiede un parallelo rafforzamento della sapienza pratica e della tensione dinamica verso il fine da raggiungere»<sup>65</sup>.

Nell'elenco degli errori il secondo posto era occupato dalle «idee false o incomplete riguardo la natura stessa del fine». La denuncia di questo errore trovava la sua legittimazione nel fatto che «se il fine dell'educazione consiste nell'aiutare e guidare il bambino verso la

64 J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia, 2001, p. 62.

65 Ivi, pp. 62-63.

propria perfezione umana, l'educazione non può non sfuggire ai problemi e alle difficoltà della filosofia, perché essa suppone per la sua stessa natura una filosofia dell'uomo, e per prima cosa è obbligata a rispondere alla domanda "Che cosa è l'uomo?"<sup>66</sup>. Il filosofo francese pertanto richiamava l'attenzione sul rapporto che intercorre tra l'antropologia e la teleologia pedagogica.

La questione dei fini dell'educazione sui quali rifletteva J. Maritain è stata affrontata con continuità dalla filosofia dell'educazione nel corso del trentennio 1940-1970 e in particolare è stata oggetto di riflessione di quella di ispirazione cristiana, cioè dall'affermarsi del personalismo pedagogico. La pedagogia personalistica infatti, mirando a costruirsi come "pedagogia integrale", ha sempre tenuto presente il problema del soggetto dell'educazione, quello del fine e quello dei metodi, cioè l'antropologia pedagogica, la teleologia pedagogica e la metodologia educativa<sup>67</sup>.

Negli anni 1970-1980, in cui nel nostro Paese si è affermata una concezione efficientistica del vivere, dell'operare e dell'educare, forse anche in contrapposizione alla retorica sull'educazione, agli effetti del permissivismo, della mancanza di programmazioni e di progettazioni educative<sup>68</sup>, abbiamo assistito al trionfo della cosiddetta pedagogia degli obiettivi didattici, la quale ha determinato una graduale caduta di attenzione per la questione dei fini.

Pertanto si è fatta strada una cultura di tipo razionale, manageriale e tecnocratica, che ha auspicato e

---

66 Ivi, p. 63.

67 Cfr. S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982, p. 26.

68 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, cit., p. 10.

promosso innovazioni nel campo formativo, utilizzando un sapere fondamentalmente tecnico e diffondendo una concezione riduttiva della scuola alla quale si chiedeva soltanto di "istruire". Infatti all'intervento formativo si chiedeva di essere rigorosamente sistematico, con il rischio di ridurlo a forme di *training* finalizzato al conseguimento di abilità e di precisi obiettivi sul piano dell'apprendimento e dei comportamenti relazionali<sup>69</sup>.

Tuttavia nel corso degli anni ottanta, di fronte ai rischi del tecnicismo, è riemersa la necessità di riandare al *sensu ultimo*<sup>70</sup> dell'educazione, dell'insegnamento, della didattica e delle rispettive funzioni e ruoli.

D'altronde questa ricerca si poneva «all'interno della più vasta 'lotta per il significato', a difesa della dignità umana, dell'agire umano libero, della positività della razionalità umana e delle sue molteplici espressioni»<sup>71</sup>. Inoltre il discorso del perché dell'agire educativo e la necessità del quadro di riferimento «fondante si è rifatto urgente in tutta la sua complessità e vastità» e la questione è apparsa inderogabile<sup>72</sup>.

A questo proposito si può ricordare che il documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica, intitolato *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*

---

69 Cfr. a questo proposito C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1990, p. 14.

70 Ivi, p. 17. Cfr., a questo riguardo, anche i due volumi di G. SERAFINI, *Questioni di filosofia dell'educazione. La ricerca italiana dal 1945 ad oggi*, Euroma-La Goliardica, Roma, 1988 e *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Bulzoni, Roma, 1989.

71 Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., p. 53.

72 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Finalità educative, specificità della scuola cattolica*, in Aa. Vv.-CSSC, *Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva*, Atti del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) (Roma, 17 novembre 2001), Tip. Istituto Sales. Pio XI, Roma, 2002, p. 22.

(1997), invitava a spaziare nel territorio più decisivo dei fini, ad occuparsi non solo del “come” ma anche del “perché” ed a ridare «al processo educativo quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni e mantiene al centro la persona nella sua identità globale, trascendentale e storica»<sup>73</sup>.

Questo invito si collocava in un rapporto di continuità con l’attenzione testimoniata dal personalismo pedagogico fin dalle sue origini. Basti pensare, in quest’ottica, alle pagine scritte da G. Calò sul passaggio dall’essere (visto come perenne “poter essere”) al dover essere, a quella realtà più alta che è «attuazione di valori ideali» (conoscenza del vero, volontà e pratica del bene, intuizione e creazione del bello), affermazione di un *io* teso ed aperto al mondo, agli uomini, alla Persona divina nella quale soltanto può trovare risposte autentiche alla sua «vocazione all’assoluto»<sup>74</sup>.

Riflessioni molto puntuali sulla questione dei fini dell’educazione e quindi sulla loro gradualità sono state espresse da C. Nanni, il quale ha affermato che «un’unica visione del mondo e della vita», cui comunque giova fare riferimento, costituisce «una sola delle fonti da cui attingere per la definizione di finalità educative»<sup>75</sup>.

Suggeriva pertanto di ascoltare le concrete domande di educazione individuali e sociali, le richieste della società e del contesto, di tener conto della specificità di ogni istituzione formativa e di intravedere le tendenze di sviluppo storico<sup>76</sup>.

Collocandosi in questa prospettiva, questo pedagogista proponeva come fine generale dell’educazione lo

---

73 Cfr. CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 28 dicembre 1997, 10.

74 Cfr. in particolare di G. CALÒ, *La mia pedagogia*, in Aa. Vv., *La mia pedagogia*, Liviana, Padova, 1972.

75 C. NANNI, *L’educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., p. 126.

76 Cfr. *Ibidem*.

sviluppo armonico e coerente della persona, usando il termine sviluppo per indicare «una finalità aperta», non conclusa nel periodo dell'età evolutiva, rilevando che comunque la «pienezza di umanità e l'armonia organica di vita non possono essere assunte in termini assoluti». Pertanto riconosceva che «il fine generale assolve ad una funzione di sistematicità e di totalità organica, oltre che di termine di riferimento critico». Affermava inoltre che giova tener presenti un insieme di fini particolari cioè «la maturità biopsichica [...], l'espansione espressiva e artistica della persona [...], l'esperienza sociale e culturale [...], la strutturazione e la capacità di operatività e di azione», suggerendo di favorire l'integrazione dinamica del sociale, del culturale e del personale individuale<sup>77</sup>.

Precisava inoltre che il traguardo dell'educazione è il conseguimento della “maturità”, la quale, pur non essendo univoco il modo di intenderla, è pur sempre il risultato di un insieme di attitudini, di capacità, di competenze e rimanda alla realizzazione di una personalità autonoma, libera, consapevole, capace di scienza, di saggezza, di tensione etica, di autodeterminazione cosciente. Pertanto affermava che il fine proprio dell'educazione è la conquista della capacità delle “decisioni responsabili”, al cui conseguimento concorrono il raggiungimento di «finalità intermedie e la presenza di alcuni presupposti».

Queste finalità intermedie sono traguardi ravvicinati, “prossimi” del processo educativo, maturazioni relative ad alcune dimensioni della personalità. A questo proposito è significativa questa definizione di M. Agosti, la quale precisava che «l'educazione può essere prospettata [...] come “azione promotrice dello svilup-

---

<sup>77</sup> Ivi, p. 128.

po integrale della persona secondo la sua natura individuale, mediante l'esercizio armonico di tutte le attività, culminante nella formazione del carattere, in ordine alle esigenze della personalità compiuta (fisica, estetica, logica, economica, morale, religiosa...)». Pertanto «ogni aspetto, ogni funzione, ogni dinamismo della persona» chiede di «essere convenientemente attivizzato e sviluppato, per essere condotto alla piena esplicitazione e trovare la sua esatta collocazione nel quadro sintetico ed organico generale della personalità pienamente sviluppata e raggiunta. Oltre a quella della integralità (coltivazione di tutte le dimensioni della persona, senza trascurarne alcuna) si vengono a prospettare, così, anche le esigenze della integrazione (carattere unitario ed organico dell'essere, per cui ogni funzione interagisce con tutte le altre, senza distinzione in compartimenti stagni fra l'una e l'altra), della armonicità (la personalità ben sviluppata è la personalità equilibrata, in cui le varie forze, disposizioni, attitudini e capacità sono state opportunamente sintonizzate fra loro, senza ipersviluppare o atrofizzarne alcune a danno o ad eccessivo vantaggio delle altre), della simultaneità (la personalità deve essere sviluppata e potenziata contemporaneamente in tutti i suoi aspetti in ogni fase del trattamento educativo)»<sup>78</sup>.

In particolare tra le diverse finalità possiamo ricordare quelle relative all'educazione fisica, comunicativa, espressiva, sociale, civica (da intendersi oggi come educazione alla "nuova cittadinanza" e interculturale), intellettuale, affettiva, morale, religiosa e professionale, in cui confluiscono il conseguimento di maturazioni, di attitudini, la promozione di capacità varie tra le quali assumono una particolare importanza quelle relazionali

---

78 C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, cit., pp. 232-233.

e quelle relative alla formazione del senso di responsabilità, all'apertura al senso dell'Altro, del Bene e della trascendenza. In un certo senso si può affermare che tutte le "forme" di "educazione" che confluiscono nelle dimensioni e nelle finalità che abbiamo ricordato mirano al conseguimento di specifici traguardi diversificati a seconda dei luoghi, dei tempi, delle situazioni e delle istituzioni in cui sono conseguiti (la casa, la scuola, l'università, i gruppi, le associazioni, il volontariato, le parrocchie, il gioco, lo sport, il divertimento, la scuola parallela dei mass-media e dei nuovi media, ecc.).

### **1.7. E per concludere una proposta: l'educazione personalizzata**

A proposito delle varie "forme di educazione" che vengono proposte e realizzate giova tener presente il rischio della frammentarietà e della dispersione e quello di dimenticare che l'educazione chiede sempre di essere vista in prospettiva sistemica (cioè tenendo presenti tutti gli elementi che in essa e per essa interagiscono, confrontandosi reciprocamente e ibridandosi proficuamente) e come un processo unitario e integrale della persona umana.

È tuttavia opportuno ricordare che il significato della proposta è legato al significato che viene attribuito al termine "persona", che appartiene ormai al linguaggio corrente<sup>79</sup> ed «è impiegato in contesti e con significa-

---

79 Ricordiamo, a questo proposito, quanto ha scritto P. Bertolini, il quale affermava che nel testo della Legge 53/2003 vanivano «utilizzati frasi e concetti di carattere generale sui quali è difficile non concordare, anche perché non fanno che ricalcare e ribadire (ma questo è certamente un fatto positivo...) quanto da molti anni or-

ti diversi, soprattutto in campo etico. Non di rado è usato come sinonimo di 'individuo', 'soggetto', 'personalità'. In questo uso vago e generalizzato si rischia di considerare equivalenti concetti e discorsi che, invece, appartengono a luoghi culturali differenti o addirittura antagonisti. Accade lo stesso per l'espressione 'educazione della persona': non c'è teoria o esperienza che non tributi il suo omaggio, talvolta un po' rituale, al 'valore della persona'».

Se riflettiamo sulla generalizzazione del significato della parola "persona" si può rilevare che se è vero che esiste una diffusa convergenza nel considerare la persona come "valore intrinseco", come un «qualcosa di intangibile e inviolabile» è altrettanto vero che sono differenti «le giustificazioni teoriche circa le condizioni in base a cui la persona viene considerata un valore intrinseco»<sup>80</sup>.

Spesso si parla di persona senza identificarla «con l'essere umano in sé (come accade, invece, per la concezione onto-metafisica), ma solo con quell'essere umano che manifesti alcune capacità convenute e a prescindere dalla loro natura ontologica»<sup>81</sup>. Altre volte, tralasciando il problema del fondamento, si va a scoprire «il senso della persona seguendola nel suo manifestarsi ed evolversi storico e relazionale. Per la fenomenologia strettamente ancorata al piano dell'esistenza, il soggetto acquista la

---

mai le varie scienze dell'educazione vanno affermando. Si parla ad esempio dell'opportunità di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva [...]; della promozione dell'apprendimento in tutto l'arco della vita e dell'affermazione secondo cui sono assicurate a tutti pari opportunità [...]». Cfr. P. BERTOLINI, *È stata approvata la cosiddetta Riforma Moratti*, «Infanzia», 4, 2003, p. 1.

80 Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano, 2004, p. 119.

81 Ivi, p. 120.

dignità di persona nella misura in cui si lascia coinvolgere 'nelle cose' e si apre all'alterità. Solo sperimentando la prossimità – cioè immedesimandosi nell'altro – si manifesta in tutta la sua pienezza il senso della persona, in quanto essere singolare, incarnato, limitato e illimitato, sproporzionato fra finitudine e infinitudine»<sup>82</sup>.

In un'altra prospettiva si collocano le psicologie umanistiche i cui esiti sono rivolti a «ritematizzare il concetto di persona, cercando di compensare, a livello psicologico, le erosioni prodotte dalle filosofie relativiste. In questa prospettiva, la persona trova la sua giustificazione se se ne valorizzano le potenzialità di crescita. Solo così la persona si può riconoscere in un io cosciente, capace di originalità al di là dei condizionamenti dell'ambiente e degli aspetti pulsionali e istintuali. È il processo migliorativo che forma la persona, sino all'affermazione del principio di autorealizzazione sostenuto dal Maslow».

Queste diverse concezioni della persona che, come "valore intrinseco", è sfidata anche dal mondo della bioetica, «dove i confini tra umano e non umano implicano scelte estremamente delicate e dove il rischio del trionfo della logica tecnologica appare molto elevato»<sup>83</sup> possono diversamente influenzare le scelte educative.

La pedagogia, in cui si colloca questa prospettiva, si costruisce su un concetto di persona che ha alla sua base la «tradizione religiosa ebraico-cristiana, tradizione nella

---

82 Un'ampia e suggestiva riflessione sul recupero del concetto di "persona" nell'ottica fenomenologico-ermeneutica in chiave pedagogica (con particolare attenzione a P. Ricoeur) si trova in C. XODO CEGOLON, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 147-221.

83 Infatti «il principio sembra, [...] essere il seguente: "È lecito ciò che si può tecnicamente fare"». Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, cit., p. 120.

quale sono depositate le radici stesse della concezione di persona nella cultura occidentale»<sup>84</sup>. Secondo questa concezione la persona è fatta a «immagine e somiglianza di Dio», dalla sua “creaturalità” scaturisce la sua “assoluta” dignità, alla quale si collega il suo diritto all’educazione integrale, il quale per realizzarsi postula modalità educative differenziate adeguate ai singoli soggetti. In questa prospettiva l’educazione non può non essere integrale e non «promuovere la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società, di cui l’uomo è membro ed in cui, divenuto adulto, avrà missioni da svolgere»<sup>85</sup>. Giova tener presente, a questo proposito, che questa pedagogia propone un’educazione non intesa «come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell’essere» e di «tutti i possibili aspetti della vita di un uomo»<sup>86</sup>.

Collocandosi in questa prospettiva, può essere opportuno ricordare la lezione di V. Garcia Hoz<sup>87</sup>, il quale parte dal principio che «all’intrinseca unità della vita umana (l’uomo sperimenta se stesso come un tutto in-

---

84 Ivi, p. 121.

85 CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Dichiarazione sull’Educazione Cristiana *Gravissimum educationis*, Roma presso San Pietro, 28 ottobre 1965, 1.

86 Cfr. l’intervento di A. LA MARCA, *Centralità della persona e prospettive didattiche nella scuola cattolica* al Seminario sul tema “Ispirazione cristiana e piani personalizzati nella scuola cattolica”, organizzato dal Centro Studi Scuola Cattolica, che si è svolto a Roma il 12 maggio 2004.

87 Pochi scritti di Garcia Hoz sono stati tradotti in italiano. Segnaliamo: *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell’insegnamento*, Le Monnier, Firenze, 1982 e *Dal fine agli obiettivi dell’educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo, 1995. Nel 2004 è stata tradotta e pubblicata in Italia l’ottava ed ultima edizione spagnola di *Educación personalizada* dall’Editrice La Scuola (Brescia).

tegrale di intelligenza, volontà, apertura all'altro) debba corrispondere, anche sul piano dell'intervento educativo, un'unità di intenti, per cui gli obiettivi particolari di ogni atto educativo convergono verso il medesimo fine». Nella scuola, ad esempio, «allo sviluppo dell'intelligenza (cui sono destinati gli obiettivi di apprendimento) si devono perciò affiancare altri obiettivi, come quelli di sviluppo (o attitudinali) e di valore (o etici)».

Gli obiettivi quindi non sono mete "a se stanti" infatti debbono costituire "un insieme organico" in cui ognuno di essi concorre alla promozione dell'educazione integrale degli educandi, ponendosi quindi in un rapporto di coerenza con una "visione unitaria" della persona umana<sup>88</sup>.

L'educazione personalizzata proposta da V. Garcia Hoz, tenendo presente ogni soggetto con le sue attitudini, le sue capacità e le sue attese, chiede di conciliare «le esigenze di conoscenza comune e riconoscere il giusto spazio alle aspettative personali. Ciò è possibile, anche nella pratica scolastica, se ci si avvale di due tipologie di obiettivi: 'obiettivi comuni' e 'obiettivi individuali'»<sup>89</sup>.

L'educazione personalizzata può consentire al soggetto di «scoprire fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità», cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna, di relazione con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini». Pertanto il significato dell'educazione personalizzata va ricercato

---

88 Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, cit., pp. 143-144.

89 Ivi, p. 144.

nella promozione della capacità di formulare il progetto personale di vita e nel rinforzo delle disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà»<sup>90</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Formazione risorse umane lavoro*, «Prospettiva EP», 4, 1998.
- AGAZZI A., *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968.
- ALESSANDRINI G., *Professionalità e metacompetenza nell'ottica della formazione continua*, «Studium Educationis», 2, 1997, pp. 220-229.
- ANGORI S. (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- BALLANTI G., *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.
- BERTAGNA G., *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, «Studium Educationis», 1, 2000, pp. 37-71.
- BERTOLINI P., *È stata approvata la cosiddetta Riforma Moratti*, «Infanzia», 4, 2003, p. 1.
- BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Edizioni Guerini, Milano, 2000.
- , *La formazione. Riflessione a voce alta*, «Bollettino della As.Pe.I.», 110-111, 2000, pp. 2-3.
- CALÒ G., *La mia pedagogia*, in Aa. Vv., *La mia pedagogia*, Liviana, Padova, 1972.
- CAMBI F., OREFICE P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori Editore, Napoli, 1996.
- (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori Editore, Napoli, 1997.
- CHIOSSO G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano, 2004.

---

90 V. GARCIA HOZ, *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, «Prospettiva EP», 5-6, 1985, p. 37.

- COLICCHI E., *Note per una teoria della formazione della persona*, in C. Sirna (a cura di), *Tempo formativo e creatività. Scritti in onore di Leone Agnello*, I Tomo, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007, pp. 83-99.
- CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Dichiarazione sull'Educazione Cristiana Gravissimum educationis*, Roma presso San Pietro, 28 ottobre 1965.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 28 dicembre 1997.
- CUCURULLO R., *Formazione organizzazione impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, La Scuola, Brescia, 1999.
- D'ANIELLO F., *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.
- , *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- DELORS J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, trad. it., Armando, Roma, 1997.
- DELUIGI R. (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- DI NUBILA R., *Dall'espansione dell'area formativa: utili indicatori professionali per la figura dell'«esperto»*, «Studium Educationis», 2, 1997, pp. 212-219.
- , *Il pensiero pedagogico a presidio delle «risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, «Studium Educationis», 1, 2000, pp. 28-36.
- ERDAS F. E., *Teorie dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1982-'83 (1979-'80).
- , *Insegnamento e programmazione*, «Scuola e Città», 1980.
- , *Dialettica e strutturalismo in didattica*, «Scuola e Città», 1, 1982.
- , *Insegnamento e didattica*, «Scuola e Città», 12, 1982.
- FABBRI D., *Quale formazione per l'organizzazione?*, «Studium Educationis», 2, 1997, pp. 208-211.
- FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982.
- , *Il «proprio» della pedagogia e la dinamica delle appropriazioni-espropriazioni nel rapporto pedagogia-scienza dell'uomo*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano, 1990.
- GALLIANI L., *Sapere di base e professionalità nella preparazione universitaria del formatore*, «Studium Educationis», 2, 1997, pp. 195-207.

- GARCIA HOZ V., *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, trad. it., Le Monnier, Firenze, 1982.
- , *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, «Prospettiva EP», 5-6, 1985, pp. 14-37.
- , *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, trad. it., Palumbo, Palermo, 1995.
- , *Educación personalizada*, ottava ed ultima edizione spagnola tradotta e pubblicata in Italia, La Scuola, Brescia, 2004.
- GENOVESI G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Corso Editore, Ferrara, 1998.
- GRANESE A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- , *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976.
- , *Le forze nuove della filosofia dell'educazione*, «Scuola e Città», 1-2, 1976.
- , *Educazione, istruzione e teorizzazione pedagogica*, «Scuola e Città», 10, 1984.
- , *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, «Scuola e Città», 7, 1986.
- , *Introduzione*, in A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*, Giardini, Pisa, 1986.
- IZZO D., *Organizzazione, formazione, lavoro*, «Studium Educationis», 1, 2000, pp. 83-89.
- LAENG M., *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1998.
- LAPORTA R., *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori Editore, Napoli, 1996, pp. 33-59.
- MACCHIETTI S. S. (a cura di), *Pedagogia del personalismo italiano*, Città Nuova, Roma, 1982.
- , *Introduzione alla pedagogia d'ispirazione cristiana*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Progetto educativo per una scuola materna d'ispirazione cristiana*, La Goliardica, Roma, 1986, pp. 13-39.
- , *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in Aa. Vv., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé (6-8 settembre 1994), La Scuola, Brescia, 1995, pp. 7-54.
- , *Insegnanti e coscienza del processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori Editore, Napoli, 1997, pp. 185-195.

- , *Finalità educative, specificità della scuola cattolica*, in Aa. Vv.-CSSC, *Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva*, Atti del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) (Roma, 17 novembre 2001), Tip. Istituto Sales. Pio XI, Roma, 2002, pp. 19-36.
- , *Pedagogia della formazione e pedagogia della persona*, in C. Scurati (a cura di), *Professionalità formativa per dirigere*, «Quaderni di Dirigenti Scuola», La Scuola, Brescia, 2002, pp. 11-24.
- , *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004, pp. 41-65.
- , *Formazione, università e umanesimo del lavoro*, «Prospettiva EP», 1, 2005, pp. 5-17.
- , *Ricomprendere e riproporre l'educazione morale nella scuola*, «Prospettiva EP», 2-3, 2006, pp. 7-25.
- , *Educazione, formazione, Pluralismo istituzionale*, in S. S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*, Atti della Giornata di studio in onore di Giorgio Bocca (Arezzo, 30 ottobre 2007), GESPE, Città di Castello (PG), 2009, pp. 7-8, pp. 19-31.
- MALIZIA G., CNOSFAP, *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma, 2008.
- MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia, 2001.
- MENCARELLI M., *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-Manuscripto, 1970.
- , *Scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978.
- MILELLA M., *Percorsi tra NARRAZIONE e tras-FORMAZIONE*, Cleup, Padova, 2000.
- MONTUSCHI F., *Apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1976.
- MOSCATO M. T., *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1994.
- NANNI C., *Educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1986.
- , *Educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1990.
- , *Formazione, educazione e crescita umana: questioni teoriche pendenti*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori Editore, Napoli, 1996, pp. 121-130.
- , *Educazione*, in J. M. PELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di), 2ª Edizione riveduta e aggiornata), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione-Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma, 2008, pp. 369-372.

- NICOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma, 2011.
- (a cura di), *L'intelligenza delle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2014.
- OREFICE P., *Il processo formativo*, «Studium Educationis», 4, 1997, pp. 567-570.
- ORLANDO CIAN D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.
- PAPARELLA N., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- , *Istituzioni di pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996.
- , *Competenze e capabilities. Transizione verso il lavoro*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Titoli... o competenze? Le provocazioni dell'oggi per costruire il domani*, Atti del XXXVIII Convegno di studio (Roma, 6-8 settembre 2013), Euroma-La Goliardica, Roma, 2014, pp. 41-50.
- PETRACCHI G., *Apprendimento scolastico*, La Scuola, Brescia, 1981.
- PIAGET J., *Dove va l'educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1974.
- SERAFINI G., *Questioni di filosofia dell'educazione. La ricerca italiana dal 1945 ad oggi*, Euroma-La Goliardica, Roma, 1988.
- , *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Bulzoni, Roma, 1989.
- SCURATI C., *Profili nell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1977.
- XODO CEGOLON C., *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001.



## 2. L'EDUCAZIONE IN FAMIGLIA

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

### 2.1. La famiglia

La famiglia è il primo ambiente privilegiato e “naturale” in cui si realizza l'educazione. È infatti «la madre e la nutrice dei figli», che fin dalla nascita apprendono a vivere, vivendo con i genitori e con gli adulti che si prendono cura di loro.

La famiglia è inoltre un'istituzione che «assolve a determinate funzioni: trasmissione della vita, sostentamento economico, educazione dei figli e loro avvio all'appartenenza sociale e all'inserimento nella comunità e nel mondo, con l'offerta di modelli di comportamento, regole, norme, codici morali»<sup>1</sup>.

---

1 R. CUCCURULLO, *La famiglia ambiente educativo primario*, in R. Cuccurullo, A. G. Devoti, M. Falchi, S. S. Macchietti, *Infanzia e “luoghi” educativi. Questioni e prospettive*, Euroma-La Goliardica, Roma, 2002, p. 13.

È anche un'istituzione che coltiva il perpetuarsi di usanze, costumi e riti, tanto che può essere considerata la «prima scuola di umanizzazione della persona umana»<sup>2</sup> la cui funzione e le sue caratteristiche, come avviene per ogni organismo «vitale», «mutano e si evolvono nel tempo»<sup>3</sup>.

Oggi, però, la famiglia talvolta è socialmente debole e rischia di perdere la sua dimensione comunitaria, a vantaggio dell'affermazione dell'individualismo di coloro che la compongono. In effetti sembra riflettere «specularmente la contraddizione che è propria della [...] società attuale che, se da un lato ha avuto il grande merito sotto il profilo storico di “aver fatto emergere tutte le soggettività”, anche quelle rimaste a lungo marginali (i soggetti più deboli), “riconoscendo ad ogni persona il diritto di esprimere liberamente se stessa”, dall'altro, [...], ha perduto in larga misura “la dimensione comunitaria dell'esistenza”<sup>4</sup>. Questo cambiamento ha aperto la strada all'esaltazione dei diritti, cui, tuttavia, non ha corrisposto “un parallelo riconoscimento dei doveri”, tanto che, in sostanza, “sembra rimanere spazio soltanto per l'io, o per il tu, per il ‘noi’, non per la comunità”<sup>5</sup>.

«Il prevalere dell'individuo contribuisce a rendere la famiglia stessa sempre più debole: essa viene concepita semplicemente come ‘vita in comune’ o ‘stare insieme’ di due soggetti»<sup>6</sup>.

---

2 R. CUCCURULLO, *Prospettive educative della famiglia*, «Cultura e Educazione», 1, 1995, p. 43.

3 R. CUCCURULLO, *La famiglia ambiente educativo primario*, cit., p. 13.

4 G. CAMPANINI, *La coppia cristiana di fronte alla realtà del mondo attuale*, «La Famiglia», 163, 1994, p. 34.

5 R. CUCCURULLO, *La famiglia ambiente educativo primario*, cit., pp. 15-16.

6 Ivi, p. 17.

Giova però non dimenticare che la famiglia «ha una sua propria 'giuridicità' costituzionale, è chiamata ad attuare i suoi compiti e a produrre i suoi effetti non solo nella sfera individuale, di coppia, e in quella più ampia di gruppo familiare, ma anche nella società in generale, connotandosi e qualificandosi, essa stessa, come 'istituzione' che ha caratteristiche sue proprie rispetto a gruppi 'altri' presenti, a vario titolo, nell'assetto sociale»<sup>7</sup>.

Inoltre è opportuno ricordare che «nel documento dell'ONU, elaborato in occasione della proclamazione dell'anno internazionale della famiglia (1994), si fa menzione di una profonda fiducia nelle risorse e nelle responsabilità di questa istituzione, si sollecita la sua difesa dalle insidie che la minacciano, si invita a credere nelle sue potenzialità rigenerative e nel principio che lo 'star bene' della famiglia è premessa indispensabile per il 'bene' della società»<sup>8</sup>.

## **2.2. Reciprocità educativa in famiglia**

I pur rapidi accenni fatti alle connotazioni della famiglia consentono di rilevare che l'impegno educativo è coesistente alla sua esistenza e va oltre il dovere dei genitori di educare i propri figli. A questo proposito comunque è opportuno tener presente che la coppia genitoriale si configura «come comunione di due persone: un uomo e una donna che si amano e si aprono al dono della vita e formano una comunità di dono reciproco e di fecondità nuziale»<sup>9</sup>.

---

7 G. DALLA TORRE, *La famiglia fra diritto e realtà di fatto. I problemi aperti sul piano giuridico*, «Orientamenti sociali», 1, 1994, p. 21.

8 R. CUCCURULLO, *La famiglia ambiente educativo primario*, cit., p. 18.

9 C. ROCCHETTA, *Quale contesto antropologico per la genitorialità?*,

Pertanto ai genitori si chiede di camminare insieme, per generare anche in senso spirituale, per farsi *elargitori d'umanità*, con la consapevolezza che la genitorialità non si identifica con la capacità di generare un figlio ma è il risultato (mai definitivo) di un'intenzionalità condivisa, di un tirocinio personale e duale e di un intrecciarsi di rapporti con altre famiglie, con altre istituzioni, con le comunità in cui vivono.

Infatti continuamente si apprende a diventare genitori grazie alle esperienze che possono concorrere al perfezionamento personale di ognuno e alla costruzione della famiglia, la quale viene a configurarsi come "scuola di umanità" e luogo di reciprocità formativa, in cui si attua uno scambio educativo tra i coniugi e tra i genitori e i figli, nel quale ciascuno dà e riceve doni. Essa inoltre è un luogo in cui si possono incontrare più generazioni ed educarsi vicendevolmente grazie al rispetto, alla stima, all'accoglienza, all'amore, ad un servizio "dai diversi volti" (materiale, affettivo, spirituale).

A questo proposito è tuttavia opportuno tener presente che «un rapporto di reciprocità coniugale e familiare esclude di per sé un'uguaglianza piatta, un irenismo senza turbolenze, giacché ciascuno è un *unicum* irripetibile e l'asimmetria è intrinseca ad un qualunque rapporto umano»<sup>10</sup>.

La genitorialità è infatti «una dimensione costitutivamente duale», in cui confluiscono due voci diverse e complementari che possono consentire una *conoscenza reciproca intenzionale ed empatica*.

«L'esperienza della differenza può essere conosciuta,

---

in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 84.

10 G. P. DI NICOLA, A. DANESE, *Lei & Lui. Comunicazione e reciprocità*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO), 2001, p. 142.

intenzionalmente ed empaticamente, in quanto ognuno dei due generi è sempre, in qualche modo, compartecipe dell'esperienza dell'altro e la condivide, anche se in qualità di esperienza 'non originaria'<sup>11</sup>.

Grazie all'empatia può essere raggiunto un inedito livello di comunicazione che consente alla coppia di trasformarsi in "noi" coniugale e in un "noi" familiare e di integrare le differenze soggettive.

Agli effetti della costruzione del "noi" la disponibilità etica è una condizione indispensabile, la sua presenza infatti consente di saper comunicare. In questo senso merita non dimenticare che si comunica veramente quando si desidera entrare nel mondo dell'altro, quando si dà fiducia all'altro, quando si dà testimonianza della volontà di accoglierlo, di rispettarlo e di amarlo, cercando di cogliere le sue "sensibilità", le modalità in cui si esprime la sua affettività e di comprendere le ragioni dei suoi comportamenti. Questa disponibilità e questa testimonianza possono trovare la loro base nella medesima radice ontologica della relazionalità, in cui la mascolinità e la femminilità si esprimono con diverse modulazioni, sessualmente determinate<sup>12</sup>.

Per favorire questa relazionalità, è tuttavia opportuno procedere «alla definizione pedagogica di un nuovo linguaggio genitoriale, che si avvantaggi dei contributi provenienti dall'avvaloramento pedagogico-educativo delle differenze di genere»<sup>13</sup>.

---

11 V. IORI, *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, cit., pp. 126-127.

12 Cfr. L. PATI, *Diventare genitori. Padri e madri nella complessità delle relazioni familiari*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, cit., pp. 139-168.

13 Ivi, p. 164.

Infatti giova ricordare che tra i vari linguaggi assume una particolare importanza quello del corpo, cui si collegano la scelta del tono della voce “adeguato” alle persone ed alle situazioni, della distanza e della vicinanza, del modo di gesticolare, di muoversi, la qualità dello sguardo e dell'ascolto, tutti i gesti che veicolano un “senso relazionale”.

Questo linguaggio concorre, insieme agli altri, alla costruzione di un rapporto di comunicazione tra i coniugi e tra i genitori e i figli capace di costituire il perno intorno al quale «ruotano le possibilità di esiti felici per la diade coniugale e per l'intera famiglia»<sup>14</sup>.

Tuttavia, non raramente si può constatare che alcune coppie, pur avendo costruito una propria grammatica e una sintassi comune, quando comunicano non riescono ad andare oltre la comunicazione che ha come oggetto l'organizzazione e la gestione delle cose da fare, l'uso del denaro, le cose da comprare...<sup>15</sup>.

Quando ciò accade la coppia può “essere a rischio” e forse incapace di saper valorizzare positivamente il conflitto e di offrire ai figli opportunità educative attente a tutta la loro umanità. È quindi opportuno superare una visione esclusivamente negativa del conflitto e non dimenticare che esso è comunque una forma di comunicazione (anche se distorta) e può essere utilizzato come risorsa perché può portare ognuno a rivedere i propri comportamenti e dar prova di sensibilità e di disponibilità, e di dimostrare di essere convinti che l'altro vale per quello che è e che il suo valore supera i suoi limiti, va oltre le sue azioni e le sue parole, e che la famiglia vale. Inoltre

---

<sup>14</sup> Ivi, p. 167.

<sup>15</sup> Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Genitori e figli. La reciprocità educativa*, in S. Chistolini (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cleup, Padova, 2007, pp. 255-257.

si può sempre riconquistare il coraggio di educarsi e di educare, che è indispensabile per svolgere i compiti genitoriali, ai quali talvolta i genitori sembrano rinunciare per indulgere alla ricerca della libertà, intesa come “pura illimitatezza”, che consente di fare ciò che si vuole “senza regole”, disancorandosi da ogni responsabilità.

Pertanto alcune famiglie finiscono con l'accettare alcuni stereotipi ricorrenti e la loro azione diventa, forse inconsapevolmente, permissiva, quando i genitori si convincono dell'opportunità di lasciare liberi i bambini, i fanciulli, i giovani perché essi possano fare le “loro esperienze”.

Inoltre talvolta i genitori assolutizzano il benessere e le esigenze dei figli fino a rinunciare a se stessi, fino a subordinare la relazione di coppia e quella genitore-figlio, fino a lasciar sbiadire i contorni del proprio corpo e del proprio io. Chi si esaurisce in questo modo rischia di scomparire come persona e diventa invisibile agli stessi bambini, che ne fanno uno strumento indegno di rispetto.

Quando ciò avviene, ai figli vengono a mancare figure di riferimento, capaci di indicare “la strada da seguire”, di aiutarli a distinguere i valori dai dis-valori, ciò che conta agli effetti della costruzione della loro identità e della loro personalità, della conquista della loro autonomia e quindi della loro capacità di autogoverno, di scelta e della loro libertà (da... e per...).

È quindi indispensabile per i figli la presenza di genitori che vogliono e sanno affrontare i loro compiti educativi, che sono capaci di autostima e di autocritica, di dire sì e no, di ascoltare, di dialogare, di “orientare” e di offrire quell'aiuto che consente di apprendere ad orientarsi, a discernere la propria “vocazione”, a costruire il proprio progetto esistenziale.

Pertanto alla coppia genitoriale si chiede di saper esercitare la sua irrinunciabile autorità che deriva dal suo diritto-dovere educativo, il quale è “essenziale”, “originale” e “primario” rispetto a quello di altri, “insostituibile ed inalienabile” perché connesso alla trasmissione della vita umana ed al rapporto d’amore che sussiste tra genitori e figli.

La coppia genitoriale è inoltre chiamata a testimoniare quella solidarietà educativa di cui i figli hanno bisogno per conquistare una libertà veramente responsabile. A questo proposito giova tener presente che quella educativa è una solidarietà, che presuppone il possesso della capacità di dare e ricevere, di costruire l'*intimità affettiva* e psicologica e di dialogare per educare. Questa solidarietà chiede inoltre di condividere la concezione dell'educazione come “comunicazione vitale”, come una fatica, una gioia e una responsabilità da assumere insieme, la disponibilità al confronto e a tradurre in progetto il loro diritto-dovere educativo.

Questa solidarietà e la disponibilità al confronto si configurano come antidoti alla “frammentarietà”, all'improvvisazione, e come espressione di un amore pensoso e responsabile, fedele, capace di andare oltre le risposte emotive, di dare sicurezza alle giovani generazioni e di fare dei genitori dei testimoni “affidabili”, teneri ed autorevoli.

## BIBLIOGRAFIA

- CAMPANINI G., *La coppia cristiana di fronte alla realtà del mondo attuale*, «La Famiglia», 163, 1994.
- CUCCURULLO R., *Prospettive educative della famiglia*, «Cultura e Educazione», 1, 1995, pp. 43-48.
- , *La famiglia ambiente educativo primario*, in R. Cuccurullo, A. G. Devoti, M. Falchi, S. S. Macchietti, *Infanzia e "luoghi" educativi. Questioni e prospettive*, Euroma-La Goliardica, Roma, 2002, pp. 11-42.
- DALLA TORRE G., *La famiglia fra diritto e realtà di fatto. I problemi aperti sul piano giuridico*, «Orientamenti sociali», 1, 1994.
- DI NICOLA G. P., DANESE A., *Lei & Lui. Comunicazione e reciprocità*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO), 2001.
- IORI V., *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 123-138.
- MACCHIETTI S. S., *I documenti del Magistero per educarsi reciprocamente in famiglia*, in R. Cuccurullo, A. G. Devoti, M. Falchi, S. S. Macchietti, *Infanzia e "luoghi" educativi. Questioni e prospettive*, Euroma, Roma, 2002, pp. 164-186.
- (a cura di), *Bambini protagonisti tra scuola e famiglia*, Atti del XXX Convegno di Studio FISM-Roma (Roma, 2-3-4 settembre 2005), Euroma-La Goliardica, Roma, 2006.
- , *Genitori e figli. La reciprocità educativa*, in S. CHISTOLINI (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, CLEUP, Padova, 2007, pp. 253-261.
- , *La famiglia comunità di pace*, «Scuola Materna», 1, 2008, pp. 12-14.
- , *Scuola dell'infanzia e famiglia: per una proficua reciprocità educativa*, «La Famiglia», 250, 2009, pp. 42-48.
- MILANI P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.
- MONTUSCHI F., *Costruire la famiglia*, Cittadella Editore, Assisi, 2004.
- , *L'identità del bambino in famiglia*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Il bambino e... l'educazione. Per una ricompreensione della pedagogia dell'infanzia*, Euroma-La Goliardica, Roma, 2005, pp. 111-126.

- PALAZZINI C., *Per essere famiglia. Appunti di psicopedagogia familiare*, Lateran University Press, Città del Vaticano, 2010.
- PATI L., *Diventare genitori. Padri e madri nella complessità delle relazioni familiari*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 139-168.
- , *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014.
- PICCINNO M., *La comunicazione educativa in famiglia*, Armando, Roma, 2004.
- ROCCHETTA C., *Quale contesto antropologico per la genitorialità?*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 77-97.
- XODO C. (a cura di), *Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2008.

### 3. LA SCUOLA NELLA PROSPETTIVA DELLA PERSONA

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

#### 3.1. Una parola con tanti significati

Della scuola si possono dare e di fatto si danno numerose definizioni spesso espresse sotto forma di slogan, che accentuano e sottolineano alcuni suoi caratteri e li enfatizzano, talvolta a scapito di altri. Si parla così di “scuola dell’istruzione”, di “scuola dell’apprendimento”, di “scuola della ragione” e più recentemente di “scuola di cultura” e raramente di *scuola di piena educazione*.

L’affermazione e la diffusione di questi slogan, spesso acriticamente ripetuti e utilizzati senza conoscere le teorie e le condizioni che hanno consentito di coniarli, non favoriscono la comprensione dell’identità e dei compiti della scuola e quindi la conquista di chiarezza di idee intorno alla natura, alla specificità, al valore di questa istituzione.

Può essere utile, a questo proposito, riflettere, pur rapidamente, sull'etimo della parola scuola e sui significati che essa ha variamente assunto e che anche oggi assume. Con il termine greco *scholé* si indicava un'attività, preferibilmente di ordine spirituale, libera, creativa, produttrice di cultura, con orizzonti aperti, diversa dalle attività di "vita pratica".

Anche la parola latina *schola* rimandava all'idea di *otium*, al tempo della riflessione, della meditazione ed a quello dedicato alle serene ed approfondite letture, ad amabili conversari, a pacifici confronti di idee. Inoltre la parola *scuola* è stata usata ed è usata per indicare gruppi di studiosi: scienziati, filosofi e artisti (poeti, musicisti, pittori, scultori), che condividono intuizioni, sensibilità, intenti, programmi di ricerca e "metodi", dei valori della vita, della cultura, dell'arte, di principi scientifici.

Spesso nel corso del tempo la parola scuola è stata usata ed è usata come sinonimo di insegnamento, come trasmissione del sapere già elaborato da altri, come azione che tende a fare apprendere con un processo metodico una o più discipline o un'arte. Altre volte l'uso del termine rimanda ad un complesso di ammaestramenti e di insegnamenti legati ad eventi tratti dall'esperienza. Inoltre spesso il termine è stato ed è utilizzato in senso estensivo anche per indicare l'edificio, il luogo in cui è impartito l'insegnamento.

### **3.2. Identità e compiti della scuola**

Oggi possiamo constatare che la scuola è un'istituzione presente in moltissimi Paesi in cui ha assunto "vari volti" e diverse identità ed è diventata «l'istituto più universale dell'educazione».

Tuttavia prevalentemente è considerata un'istituzione in cui l'azione educativa è "formale", è "intenzionale", è legata all'interazione di un insieme di elementi ed è caratterizzata dalla proposta della *cultura*, dalla *continuità*, dalla *professionalità*, dalla *corresponsabilità*, dalla *relazionalità*, dall'*inter-relazionalità*, dalla *progettualità* dei docenti, dalla *verificabilità* dei suoi esiti e che chiede di essere *valutata* e *validata*.

Oggi in Italia alla scuola si affida il compito di impegnarsi per aiutare gli alunni a prendere coscienza di se stessi, di riconoscere le loro potenzialità e le loro risorse e di valorizzarle, delle proprie esigenze e dei propri bisogni ed a soddisfarli, di incoraggiarli a vivere da protagonisti il loro processo educativo e di educarli "all'interculturalità". Le si domanda inoltre di sollecitare curiosità e interessi, di passare da questi alla motivazione, che facilita e rende possibile l'apprendimento, l'autoapprendimento e il cammino che porta all'autorealizzazione.

L'azione educativa scolastica pertanto è chiamata a sostenere ogni alunno nel suo sviluppo, nella sua maturazione, nella sua crescita culturale ed anche nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità. Da ciò emerge la centralità dell'alunno nella scuola che è chiamata a porsi al servizio della sua educazione e quindi a conoscerlo ed a conoscere la situazione in cui si educa e gli elementi che influenzano il processo educativo ed a testimoniare nei confronti di ciascuno capacità di *accoglienza*, di accettazione empatica, di premura personalizzata.

In particolare, sempre più insistentemente e legittimamente si domanda alla scuola (a tutta la scuola) di essere "scuola di cultura", di coltivare la disponibilità ad apprendere dei suoi alunni, riconoscendo a ciascuno di

essi il diritto di conoscere, di interiorizzare le conoscenze e di conquistare e di arricchire il patrimonio culturale che l'umanità ha prodotto nel corso dei secoli.

Alla necessità di soddisfare queste attese si collega il dovere di rivolgere l'attenzione alle condizioni che favoriscono l'apprendimento e quindi la conquista della cultura e, in particolare, alla "qualità" delle relazioni e della comunicazione educativa.

Per parlare di scuola di cultura inoltre è necessario riflettere sui vari significati di questo termine, ricordando che esso può indicare la "cura", la *culture-patrimoine*, i "sistemi di vita", i "modelli culturali". A questo proposito giova però ricordare che parlare di scuola di cultura significa parlare anche di scuola "di valori", cioè di un'istituzione capace di promuovere la conquista di ciò che vale per l'uomo e che gli consente di essere tale, e quindi di conquistare le virtù.

Facendo leva su questa cultura è possibile arricchire le potenzialità educative della scuola alla quale si chiede di essere storicamente puntuale e di far tesoro di una solida filosofia dell'educazione e dei contributi offerti dalle scienze psicologiche, didattiche e sociali e quindi di fondare la sua azione su un'antropologia pedagogica attenta al valore di ogni alunno ed al suo diritto di coltivare il proprio potenziale educativo.

La pedagogia nel corso dei secoli ha prodotto numerose "teorie" che hanno cercato di rispondere alle domande della società confrontandosi con la filosofia dell'educazione ed hanno consentito di proporre ordinamenti e strutture, legittimate scientificamente e coerenti con i "principi" cui esse si ispirano.

La conoscenza di queste teorie del passato può favorire la conquista di una coscienza storica e quindi

contribuire ad arricchire culturalmente la formazione professionale degli insegnanti, a rendere più proficua la loro azione educativa, la quale, se è sorretta dalla consapevolezza della genesi e dello sviluppo dei problemi (spesso ereditati dalla storia), delle funzioni, dei compiti, e della giustificazione scientifica degli ordinamenti e delle strutture dell'istituzione in cui operano, diventa più "puntuale" e più efficace.

Questo confronto infatti può offrire lumi per la ridefinizione e la diffusione di una pedagogia scolastica capace di far tesoro delle lezioni del passato e di valorizzare i contributi offerti dalle scienze umane e in particolare di quelle dell'educazione del presente. Ad esempio appare opportuno rivolgere una particolare attenzione alle teorie sull'apprendimento e sulla creatività, che hanno ribadito «uno dei temi più suggestivi della storia della pedagogia e dell'educazione: la persona che si educa ha il diritto di crescere e di maturare con tutta naturalezza; le istituzioni educative hanno il compito di aiutare il microcosmo individuale a farsi macrocosmo, assumendo nella propria coscienza, senza farsene frustrare, gli universi circostanti».

A questo proposito giova ricordare che tornare alla persona non significa "celebrarla" retoricamente e che all'educazione si chiede di allargare gli orizzonti e di far tesoro delle stimolazioni offerte dai nuovi saperi, di sfidare le filosofie "deboli" e/o negative e i fatti disumanizzanti che mettono a rischio perfino la vita dell'uomo. Ed è un compito storico di tutti e di «ogni impresa di promozione umana formativa e culturale» quello «di concertare meglio gli ideali di libertà [...] democrazia [...] tra loro», mirando a promuovere un'educazione «che sappia interagire non solo con gli sviluppi della ricerca

tecnologico-metodologica, ma anche con le aspirazioni soggettive e comunitarie», non rinunciando al confronto con «un quadro di valori ispiratori e fondativi»<sup>1</sup>. Si tratta di un impegno storico “concreto”, che è richiesto a tutti coloro che hanno a cuore le sorti dell’umanità e particolarmente agli educatori ai quali si chiede di non dimenticare che la scuola è sempre stata un “organismo” che vive, cresce e che è sempre andata oltre i documenti emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione. Infatti gli insegnanti sono i veri “artefici” della scuola, i quali, come nel passato hanno fatto crescere i “Programmi” e gli “Orientamenti”, oggi sono chiamati a far crescere le “Indicazioni”, testimoniando una particolare attenzione per la reciprocità educativa che va oltre la corresponsabilità educativa “tra scuola e famiglia” e che chiede la promozione di una “comunità reciproca”, in cui sono coinvolti gli alunni, i maestri e i genitori.

#### BIBLIOGRAFIA

- BOBBIO A., *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma, 2011.
- , *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, La Scuola, Brescia, 2013.
- CECCATTONI R., *Infanzia e scuola oggi. Specificità e sintesi educative della scuola dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2009.
- MACCHIETTI S. S., *Pedagogia e teoria della scuola*, «Scuola Italiana Moderna», 8, 1984, pp. 12-13.
- , *Educare il cervello o il cuore? L'educazione integrale della persona*, in I. Sanna (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi mo-*

---

1 C. NANNI, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma, 1992, p. 77.

- delli di esistenza?, Seminari dell'area di ricerca Teologia Filosofia Scienze Umane -TFS-, Istituto Superiore di Scienze Religiose "Ecclesia Mater"-PUL (15-16 gennaio 2005), Edizioni Studium, Roma, 2005, pp. 229-244.
- , *Pedagogia della persona oggi: quali sfide educative?*, «Il Nodo - Scuole in rete», 29, 2006, pp. 16-18.
- , *Per realizzare il "Progetto persona"*, in Aa. Vv., *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholé (Brescia, 6-7 settembre 2005), La Scuola, Brescia, 2006, pp. 311-317.
- , *Persona e persone come problema educativo*, «Prospettiva EP», 1-2, 2007, pp. 7-18.
- , *La scuola delle persone*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Atti del Convegno Nazionale di Studi della SIPED (settembre 2004), Tecnodid, Napoli, 2008, pp. 68-78.
- , *Le istituzioni educative oggi: emergenze, alleanze e progetto*, «Studium Educationis», 3, 2008, pp. 35-45.
- , *La scuola dell'infanzia oggi: "parole", risorse, impegni*, «Studium Educationis», 3, 2009, pp. 127-136.
- , *Una teoria della persona*, in Aa. Vv.-CSSC, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia. Undicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2009, pp. 13-25.
- , *Persona e società*, «Education Sciences & Society», 2, 2010, pp. 50-63.
- , *Il protagonismo tra persona e comunità*, «Prospettiva EP», 1-2, 2012, pp. 14-25.
- , *La pedagogia del personalismo italiano*, in I. Sanna (a cura di), *Educare nella postmodernità*, Atti del Convegno ISSR "Ecclesia Mater" (Roma, 28-29 giugno 2011), Edizioni Studium, Roma, 2013, pp. 15-33.
- , *La persona: una promessa e una vocazione*, in G. Minichiello, L. Clarizia, M. Attinà, P. Martino (a cura di), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Editore, Lecce, 2014, pp. 61-70.
- MALIZIA G., CICALTELLI S. (a cura di), *La scuola della persona*, Armandò, Roma, 2010.
- NANNI C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma, 1992.
- PALOMBA E. (a cura di), *La scuola dell'infanzia: uno scenario in costruzione*, Euroma-La Goliardica, Roma, 2011.



## 4. EDUCAZIONE MORALE E ALLA CITTADINANZA

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

### 4.1. L'educazione morale oggi

Oggi è possibile riscontrare una generalizzata disattenzione per l'educazione morale in gran parte dovuta alla pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore e alla rapidità dei processi di transizione che spesso determinano un diffuso senso di insicurezza e una preoccupante “tendenza” al disimpegno.

In effetti non si può misconoscere che l'educazione morale, la quale «riguarda la realizzazione dell'educando come soggetto morale»<sup>1</sup>, pone non poche difficoltà agli educatori i quali vivono il disorientamento che connota la civiltà occidentale a causa della molteplicità di messaggi etici che provengono da una pluralità di

---

1 C. XODO CEGOLON, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 267.

fonti culturali, sociali, politiche, economiche, religiose, che spesso sono tra loro in contrasto, in opposizione, in contraddizione.

Chi educa pertanto può vivere una condizione di disagio, la quale però non può scoraggiare né portare alla rinuncia, anzi può sollecitare gli educatori, consapevoli delle loro responsabilità, alla riflessione, alla ricerca e ad un impegno scientificamente sorretto e deontologicamente "forte" ed a ricordare che l'educazione morale «consiste in un insieme di cure, interventi, conoscenze, esperienze, ma soprattutto presenze ed attestazioni e più in generale condizioni volte a promuovere nell'altro una capacità, quella cioè di agire in modo autonomo e responsabile»<sup>2</sup>.

Questo impegno è chiesto a tutti gli educatori, i quali, indipendentemente dalle prospettive valoriali in cui si collocano, non possono non ricordare che l'educazione morale può comunque trovare il fondamento nel valore e nella dignità di ogni persona umana cui si richiamano anche la nostra Costituzione e i documenti internazionali sui diritti dell'uomo.

#### **4.2. Traguardi e prospettive dell'educazione morale**

L'educazione morale: - *mira alla coscienza*, la quale è più della consapevolezza; - *esige il fare*, l'impegno, la responsabilità; - *domanda la costruzione di sé*. Inoltre intende promuovere la capacità di *saper vivere insieme*, la quale implica: *ascolto, conoscenza, dialogo, scambio, cooperazione, rispetto e convivialità*.

Si tratta di un'educazione che in maniera diversa coinvolge la dimensione cognitiva, culturale ed affetti-

---

<sup>2</sup> Ivi, p. 264.

va della persona e, quindi, quello che C. Xodo chiama «l'occhio del cuore», il quale consente di filtrare «la realtà attraverso il sentimento di valore che è in noi [...] e mira al conseguimento della capacità di agire eticamente in tre direzioni (noi stessi, gli altri, le istituzioni) e tale capacità è strettamente connessa all'acquisizione della *competenza etica*»<sup>3</sup>. Infatti le conoscenze morali, derivate ora dall'esperienza («conoscenza emotiva del bene») e ora dalla ragione («valori e norme oggettive»), combinate con abilità che sono il prodotto e l'applicazione delle medesime conoscenze («saper fare: abitudini e virtù»)⁴, si fondono e culminano nella competenza etica. Essa, «alla maniera di ogni altra competenza, coincide non solo con conoscenze, ma postula un processo di apprendimento che trasforma il sapere oggettivo in un modo di essere del soggetto»<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda la scuola giova ricordare che il conseguimento di questi traguardi richiama l'attenzione sulla necessità di rilevare la dimensione etica della cultura e di superare le classificazioni rigide e la gerarchizzazione dei saperi. Infatti, a questo proposito, possiamo rilevare che opportunamente la cultura odierna tende a qualificare «come 'umanistiche' non soltanto quelle discipline che hanno per 'oggetto' di studio l'uomo e i suoi prodotti storico-culturali», ma anche «tutte quelle discipline che contribuiscono all'arricchimento del 'soggetto umano', accrescendone le potenzialità conoscitive, le consapevolezze etiche, la capacità di giudizio e di autodeterminazione, il gusto estetico, la

---

3 Ivi, p. 292.

4 Cfr. F. D'ANIELLO, *Per un'etica della responsabilità testimoniale*, «Prospettiva EP», 3, 2003, p. 107.

5 Cfr. C. XODO CEGOLON, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, cit., p. 232.

sensibilità affettiva ed immaginativa, la forza morale, la disponibilità sociale, l'abilità tecnica, la disponibilità all'autotrascendimento»<sup>6</sup>.

Inoltre è opportuno ricordare che la ricerca scientifica ed anche quella tecnologica esigono da chi le coltiva «onestà, equilibrio, prudenza, tenacia, senso del limite, coraggio», senso “critico” e la capacità di non «ontologizzare l'oggetto di studio». Il possesso di queste virtù e di queste capacità può favorire la comprensione dell'importanza di queste “attitudini morali” che consentono di crescere eticamente e di “valere” di più e di non dimenticare che la conoscenza non è fine a se stessa e vale per la trasformazione che favorisce in chi la produce e in chi la conquista. Questa comprensione può consentire di capire l'importanza che il conoscere e il sapere hanno agli effetti della qualità della nostra vita e di quella della comunità umana e di utilizzare le conoscenze per valutare la realtà, per leggere ed interpretare i fatti, le situazioni, i “messaggi”.

Il conseguimento di questo traguardo può consentire di effettuare «scelte libere e coscienti anche di fronte ai messaggi offerti dagli strumenti di comunicazione sociale», di sottoporli a un personale giudizio critico, di mediarli ed anche di “integrarli” nella cultura personale. A questo proposito è opportuno ricordare che ogni proposta di educazione morale deve essere attenta, oltre che alla dimensione etica dei saperi, alle situazioni e ai modelli culturali in cui si vive, e all'interazione dell'esperienza, della conoscenza e della riflessione, le quali assumono connotazioni e ruoli diversi a seconda dell'età degli alunni e della scuola in cui si educa. Ogni propo-

---

6 G. BERTAGNA, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia, 1993, p. 101.

sta quindi postula il conseguimento di obiettivi differenziati, adeguati alle capacità conoscitive, evolutive e vitali degli alunni-studenti-soggetti in formazione.

L'attenzione per l'esperienza, per i fatti, per la realtà in cui viviamo può consentire di evitare il rischio di conferire all'educazione morale un carattere moralistico e didatticistico, di indulgere al formalismo e di sopravvalutare le proposte deontologiche e la normatività.

Per evitare questo ed altri rischi può essere opportuno suggerire una specifica attenzione all'*etica delle virtù* chiedendosi come si può aiutare i bambini, i ragazzi, i giovani a costruire un tratto profondo e durevole della loro personalità «implicante una caratteristica motivazione a realizzare un fine desiderabile»<sup>7</sup>, evitando di celebrare astrattamente i valori senza confrontarsi con le singole persone ed impegnarsi per conoscerle.

Il riferimento all'etica delle virtù vuole ricordare che le istituzioni educative e quindi la famiglia e la scuola non possono non essere luoghi di "umanizzazione". Pertanto non possono non impegnarsi per educare alle "virtù classiche" (prudenza, giustizia, forza e temperanza), cioè a quelle "umane", legate alla cultura e ai valori che gli uomini hanno costruito nel corso del tempo<sup>8</sup> ed a quelle cristiane, cioè alla fede, alla speranza ed alla carità.

---

7 M. MICHELETTI, *La riscoperta delle virtù nell'etica filosofica recente*, «Cultura e Educazione», 5-6, 1998, p. 52.

8 Cfr. S. S. MACCHIETTI, C. NANNI, *Il fine e le finalità della scuola cattolica oggi*, in Aa. Vv.-CSSC, *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive. Scuola Cattolica in Italia. Quarto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 40.

### 4.3. Per realizzare l'educazione morale

In coerenza con le considerazioni fatte fino ad ora, a coloro che educano nella scuola non si può non chiedere il possesso della disponibilità all'accoglienza, all'ascolto, alla comprensione e di una competenza etica "particolare", che trova il suo fondamento, «oltre che nei principi di un'etica pubblica costituzionale, anche su [...] una morale personale, che emerge con la consapevolezza della specificità della relazione educativa», la quale non può non essere "intenzionale", "dialogica, ma anche asimmetrica" e quindi "connotata dalla responsabilità"<sup>9</sup>.

Ai professionisti dell'educazione si chiede pertanto di rispettare la dignità e il valore di ogni essere umano, di escludere «ogni discriminazione per razza, sesso, credo politico e religioso, provenienza familiare, condizioni sociali, diverse abilità», di essere responsabili e di rispettare il "pluralismo delle idee" che comporta l'impegno di «far conoscere agli allievi i diversi punti di vista sulle questioni trattate; l'equità; la trasparenza; la fiducia; la speranza; l'autenticità; la coerenza; la testimonianza; il senso critico; la solidarietà; la collaborazione»<sup>10</sup>.

Inoltre fin dalla scuola dell'infanzia le varie attività di "educazione morale" debbono prendere avvio dalle esperienze, dagli incontri, dai rapporti, dalla riflessione sui fatti, sulle azioni e sui comportamenti, dalla conversazione e dall'ascolto dei racconti dei bambini e dei loro "pareri". La realizzazione di queste esperienze infatti può aiutare i bambini a comprendere l'importanza e l'utilità delle norme che regolano la vita della

---

9 Cfr. il Documento finale di sintesi della Commissione costituita con D. M. 02-11-2001 incaricata di «definire criteri per un codice deontologico del personale della scuola».

10 *Ibidem*.

loro comunità scolastica e le dinamiche interpersonali.

Queste conquiste potranno tradursi in comportamenti consentendo ai bambini di apprendere a rispettare se stessi, ad amare, ad aiutare gli altri e a diventare disponibili e solidali.

Nelle altre istituzioni scolastiche si potrà mirare ad altri traguardi formativi ed alla conquista della «capacità di giudicare e di agire responsabilmente» che presuppone il possesso di una “cultura etica” la cui conquista può essere favorita dallo “studio” di tutte le discipline.

Pertanto le progettazioni scolastiche relative alla formazione etica potranno avere un carattere trasversale e coinvolgere tutti gli educatori per offrire agli studenti la possibilità di fare “alcune esperienze” capaci di favorire la comprensione del significato e del senso della “morale” e di coltivare la disponibilità alla comprensione, alla benevolenza, alla “compassione” ed anche la conquista del “senso di responsabilità”.

#### **4.4. Etica ed educazione alla cittadinanza**

La parola “cittadinanza” fin dalla seconda metà del secolo scorso ha assunto molti significati in rapporto al contesto in cui è inserita.

Si parla infatti di cittadinanza “forte” e di cittadinanza “debole” e si sono affermate le tesi comunitariste (MacIntyre, Arendt, Sanders, Taylor). Pertanto è stata riproposta anche l’idea classica di cittadinanza, intesa come appartenenza alla comunità e collocata nella prospettiva del *bene comune*. In questa prospettiva la cittadinanza viene vista come “categoria politica” e come “impegno educativo”, la cui assunzione incontra non poche difficoltà perché nella “frammentarietà” e nel relativismo

che sembrano trionfare nella nostra cultura non è agevole identificare un nucleo di valori comuni intorno ai quali costruire un *ethos* comunitario. A questa visione della cittadinanza sembra contrapporsi quella universalistica-individualistica alla quale si collega la predilezione di prospettive educative ispirate alla tolleranza, al senso di reciprocità delle esperienze, attente alle attese ed alle aspettative personali, considerate «più come fatto individuale che come valore culturale e collettivo»<sup>11</sup>.

Nella prospettiva della cittadinanza comunitaria invece l'educazione alla cittadinanza viene a configurarsi come educazione alla responsabilità personale, all'apertura all'altro, alla comunità, alla partecipazione, alla solidarietà, all'attenzione per la "memoria" e all'*ethos* condiviso.

Pertanto l'espressione "educazione alla cittadinanza" vuole indicare l'educazione a saper vivere responsabilmente, da protagonisti, attivamente, consapevolmente, coscientemente la "vita della città", cioè della comunità. È quindi un'educazione che mira a promuovere la volontà e la capacità di partecipazione, di far sentire la propria voce, di testimoniare una presenza attiva, costruttiva, solidale e creativa.

*L'educazione alla cittadinanza* viene quindi a configurarsi come una *dimensione educativa specifica*, che si colloca all'interno del processo educativo dell'uomo.

Con la sua specificità questa educazione si pone in un rapporto di solidarietà con le varie prospettive formative in cui si colloca l'azione della scuola. A queste istituzioni infatti si chiede di essere attente all'unitarietà della cultura umana, il cui possesso consente di leggere

---

11 Cfr. la voce *Cittadinanza* di G. CHIOSSO, in J. M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di, 2<sup>a</sup> Edizione riveduta e aggiornata), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione-Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma, 2008, p. 200.

e di interpretare le esperienze, di favorire lo sviluppo dell'identità/autonomia personale, l'autorientamento e la conquista della capacità di «coesistere, condividere, essere corresponsabili»<sup>12</sup>, di “vivere” democraticamente e costruttivamente nella comunità civile, testimoniando coraggio, progettualità, creatività, solidarietà, disponibilità e impegno per la costruzione del bene comune.

#### 4.5. La prospettiva dell'etica delle virtù

Le considerazioni fino ad ora fatte sull'educazione morale inducono a ripiegare sull'etica delle virtù, che può costituire la base della formazione del cittadino capace di “convivenza civile” e di “andare oltre”.

Infatti «un'etica delle virtù non è un'etica privata più di quanto sia un'etica pubblica, puntando piuttosto al superamento della dicotomia pubblico/privato, perché è al tempo stesso personale e comunitaria»<sup>13</sup>.

In realtà «la comunità è in primo luogo un'istanza morale, è la naturale espansione della persona, della sua strutturale relazionalità e socievolezza; è insieme il dato di partenza dell'esperienza morale e un compito e un progetto<sup>14</sup>, ed è connessa alle qualità morali della persona, alle sue virtù (e ai suoi vizi)»<sup>15</sup>. L'idea di comunità

---

12 Cfr. M. T. MOSCATO, *Il Profilo educativo dello studente*, «Scuola e Didattica», 16, 2003, p. 15.

13 G. ABBÀ, *Quale impostazione per la filosofia morale?*, LAS, Roma, 1996, p. 12.

14 Cfr. S. PALUMBIERI, *Postmoderno e persona. Sfide e stimoli*, in M. Toso, Z. Formella, A. Danese (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale*, vol. I, LAS, Roma, 2005, pp. 59-105 (in particolare, pp. 90-91).

15 Cfr. M. MICHELETTI, *Persona e comunità nella prospettiva di un'etica delle virtù*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Alla 'scuola' del*

appartiene quindi alla dimensione etica della persona e rinvia comunque ad uno spazio pubblico<sup>16</sup>.

Queste convinzioni, in coerenza con la pedagogia personalista e, in particolare, con la lezione di E. Mounier, il quale sosteneva che l'educazione alla cittadinanza deve emergere dallo svelamento del fondamento etico delle persone, nel cui cuore è iscritto la «vocazione alla comunione», determinano la preferenza per l'etica delle virtù, che «sollecita» la formazione di persone virtuose, buone nel loro carattere, desiderose e capaci di effettuare scelte giuste, che coinvolgono le disposizioni affettive, la vita interiore, il raccoglimento, l'originaria apertura all'altro, rispetto a quella delle «regole».

Le regole infatti, pur essendo necessarie, non «possono costituire da sole una guida sufficiente per l'azione», di modo che «sapere come agire virtuosamente implica sempre qualcosa in più del mero seguire una regola»<sup>17</sup>.

L'essere virtuosi infatti «coincide con la consapevolezza che nell'esistenza del 'tu' è racchiuso il segreto della nostra autorealizzazione, poiché nell'altro sono riconoscibili quei nostri stessi volti, quelle nostre stesse paure, quei nostri stessi limiti e quelle nostre stesse potenzialità che solo tramite il confronto e la relazione interpersonale siamo in grado di superare o attuare». Pertanto pos-

---

*personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier, Atti del Convegno "Alla scuola del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier" (Arezzo, 9-10 dicembre 2005), Bulzoni, Roma, 2006, p. 283.*

<sup>16</sup> A questo proposito si può inoltre affermare che «l'etica costruita attorno al concetto di persona non può non guardare alla perfettibile reciprocità tra persone che esprimono la propria diversità nella singolarità del proprio essere e della propria storia». Cfr. F. D'ANIELLO, *Per un'etica della responsabilità testimoniale*, cit., p. 100.

<sup>17</sup> A. MACINTYRE, *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 91.

siamo comprendere come il ritorno alla “morale personale” conferisca significato a quella pubblica<sup>18</sup>.

E, infine, possiamo essere concordi con P. Ricoeur il quale sostiene che l'educazione alla cittadinanza può condurre alla formazione di «un uomo che sa accogliere la responsabilità che deriva dall'alterità; che affronta le sfide della vita sociale con lo sguardo alto dell'etica; che è capace di compassione verso il simile degradato nella sua dignità; che si dà cura del futuro del mondo e si impegna concretamente nell'oggi, muovendosi nella complessità, anche istituzionale, della società odierna». Si tratta di un uomo capace di “perdonare” e di far dialogare «la poetica dell'amore con la prosa della giustizia»<sup>19</sup> e quindi di andare oltre la “convivenza civile” e di pervenire alla “convivialità” e di impegnarsi per la costruzione di «un'unica famiglia umana».

#### 4.6. Quale itinerario educativo?

Quanto detto sull'educazione alla cittadinanza induce a precisare che questa educazione si realizza attraverso due coordinate: quella orizzontale – perché si attua “in ogni luogo” – e quella verticale – nel corso dell'intera esistenza.

Nell'infanzia si configura come educazione morale e sociale. Sono infatti queste due forme di educazione che consentono al bambino di conquistare gradualmente il senso della norma, il cui rispetto è indispensabile per vivere insieme, e dell'impegno che può rendere piacevoli

---

18 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Per 'riscoprire' l'educazione morale nella scuola*, «Qualeducazione», 3, 2003, pp. 9-16.

19 Cfr. A. GIAMBETTI, *Educare alla cittadinanza con Mounier e Ricoeur*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Alla 'scuola' del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, cit., p. 307.

e gratificanti le esperienze che può realizzare in famiglia e nella comunità scolastica.

Nella fanciullezza, mentre restano valide le attenzioni già ricordate per l'età infantile, l'educazione alla cittadinanza può essere favorita dalla conoscenza della storia e dalla riflessione sulle proprie esperienze<sup>20</sup>.

Tuttavia l'inizio dell'educazione del cittadino in senso pieno si ha nell'età della preadolescenza in cui il soggetto può potenziare le sue capacità di arricchire la propria cultura, di partecipare, di operare per trasformare la realtà e di esprimere giudizi utilizzando le conoscenze civiche e storiche acquisite<sup>21</sup>.

Giova però ricordare che la realizzazione dell'educazione alla cittadinanza deve essere «saldata strettamente con l'educazione globale della personalità per tutta la durata della vita, e non soltanto per un suo periodo, sia pure importante», come è quello “evolutivo”<sup>22</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- ABBÀ G., *Quale impostazione per la filosofia morale?*, LAS, Roma, 1996.  
BERTAGNA G., *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia, 1993.  
BERTIN G. M., *Intervento alla Tavola Rotonda*, in G. Milanesi (a cura di), *Educazione e politica. Società e politica nella scuola italiana*, vol. II, SEI, Torino, 1976, p. 26.

---

20 Non a caso i programmi della scuola elementare del nostro Paese richiamano l'attenzione sull'*educazione alla convivenza democratica*.

21 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Per educare 'cittadini responsabili'*, «Prospettiva EP», 1, 1995, pp. 63-64.

22 Intervento ad una Tavola Rotonda di G. M. BERTIN, in G. Milanesi (a cura di), *Educazione e politica. Società e politica nella scuola italiana*, vol. II, SEI, Torino, 1976, p. 26.

- CHIOSSO G., *Cittadinanza*, in J. M. Prelezo, C. Nanni, G. Malizia (2<sup>a</sup> Edizione riveduta e aggiornata a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'Educazione-Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma, 2008, pp. 198-200.
- COMBI E., *Educazione morale cristiana*, Centro Ambrosiano, Milano, 2002.
- CORSI M., SANI F. (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- D'ANIELLO F., *Per un'etica della responsabilità testimoniale*, «Prospettiva EP», 3, 2003, pp. 93-114.
- GIAMBETTI A., *Educare alla cittadinanza con Mounier e Ricoeur*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Alla 'scuola' del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Atti del Convegno "Alla scuola del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier" (Arezzo, 9-10 dicembre 2005), Bulzoni, Roma, 2006, pp. 297-307.
- GIANNICOLA L., *Vivere la cittadinanza. Convivenza civile e nuove responsabilità*, Jonia Editrice, Cosenza, 2005.
- MACCHIETTI S. S., *Progettare l'educazione morale nella scuola del bambino*, in Aa. Vv., *L'educazione morale nella società attuale*, Atti del XXIX Convegno di Scholé (Brescia, 10-12 settembre 1990), La Scuola, Brescia, 1991, pp. 144-148.
- , *Per educare 'cittadini responsabili'*, «Prospettiva EP», 1, 1995, pp. 49-66.
- , *Per "riscoprire" l'educazione morale nella scuola*, «Qualeducazione», 3, 2003, pp. 9-16.
- , *Etica delle virtù ed educazione alla convivenza civile*, in Aa. Vv., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*, Atti del XLV Convegno di Scholé (Brescia, 5-6 settembre 2006), La Scuola, Brescia, 2007, pp. 270-274.
- , *Valori etici ed educazione alla cittadinanza*, in A. Catelani, P. Bagnoli (a cura di), *Valori etici e costituzioni moderne*, Incontro di studio interdisciplinare (Arezzo, 15 marzo 2006), Dipartimento di Studi Storico-Sociali e Filosofici, Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo – Università degli Studi di Siena, Stampa Editoriale, Avellino, 2007, pp. 41-52.
- , *Etica, religione, cittadinanza*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Democrazia ed educazione. La formazione del cittadino responsabile nella pedagogia di Mario Mencarelli*, Atti del Convegno di Studio in onore di Mario Mencarelli (Arezzo, 18 dicembre 2007), GESPE, Città di Castello (PG), 2009, pp. 43-58.

- , *Etica e cittadinanza: le proposte di ieri e le prospettive pedagogiche di oggi*, «Prospettiva EP», 1, 2011, pp. 39-54.
- , *Cittadinanza e Costituzione: riflessioni e proposte educative*, in M. Corsi (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011, pp. 247-255.
- , *Essere cittadini a scuola: persona, comunità, cittadinanza attiva*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Il bambino "cittadino". Prospettive educative per la scuola dell'infanzia*, Atti del XXXVII Convegno di studio FISM-Roma (Roma, 7-8 settembre 2012), Euroma-La Goliardica, Roma, 2013, pp. 9-20.
- MACCHIETTI S. S., NANNI C., *Il fine e le finalità della scuola cattolica oggi*, in Aa. Vv.-CSSC, *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive. Scuola Cattolica in Italia. Quarto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 15-40.
- MACINTYRE A., *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- MICHELETTI M., *La riscoperta delle virtù nell'etica filosofica recente*, «Cultura e Educazione», 5-6, 1998, pp. 52-62.
- , *Persona e comunità nella prospettiva di un'etica delle virtù*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Alla 'scuola' del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Atti del Convegno "Alla scuola del personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier" (Arezzo, 9-10 dicembre 2005), Bulzoni, Roma, 2006, pp. 275-296.
- MOSCATO M. T., *Il Profilo educativo dello studente*, «Scuola e Didattica», 16, 2003, pp. 13-15.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1990.
- PALUMBIERI S., *Postmoderno e persona. Sfide e stimoli*, in M. Toso, Z. Formella, A. Danese (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale*, vol. I, LAS, Roma, 2005, pp. 59-105.
- SANTERINI M., *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia, 2012.
- STARA F. (a cura di), *Etica, cittadinanza e democrazia*, Quaderni della Fondazione Italiana John Dewey-onlus, Cosenza, 2004.
- XODO CEGOLON C., *Locchio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001.
- (a cura di), *Educazione morale*, La Scuola, Brescia, 2001.

## 5. AUTOEDUCAZIONE E NARRAZIONE

**Il punto di vista filosofico  
per una pedagogia della narrazione**

ANDREA GIAMBETTI

### 5.1. Premessa

Il legame tra narrazione ed educazione è noto. Già la *paidéia* d'età classica aveva posto l'attenzione sul valore formativo della narrazione poetica e letteraria, ed ancor di più sul valore etico e pedagogico della narrazione scenica nel contesto di quella straordinaria esperienza corale che nell'antica Grecia fu costituita dal teatro. Tuttavia la classicità finiva per cogliere – di ciò che definirei un'educazione narrativa – il nucleo eminentemente *mimetico* dell'intento pedagogico, ora per scongiurare i rischi connessi alla *mimesis* stessa, ora per incentivarne il potenziale imitativo e, dunque, ripetitivo. Narrare, in altre parole, significava proporre modelli e comportamenti attesi,

suscitare sentimenti auspicati, additare valori condivisi, allontanare o edulcorare istinti e passioni distruttive, rendere finalmente abili alla vita civile, sociale e politica.

Strano destino quello della *paidèia* che, sorta sulla scorta delle grandi speculazioni filosofiche, non ha esplorato sino in fondo il potenziale riflessivo che covava i suoi tizzoni in quel *s'eaútón* di socratica memoria che soltanto ai contemporanei ha rivelato la portata formativa strutturalmente connessa alla narrazione e al narrarsi<sup>1</sup>. Il riflessivo è d'obbligo. Non è soltanto il racconto o la narrazione, infatti, che evocano potenzialità educative degne di attenzione, quanto piuttosto l'atto di narrare se stessi di fronte ad altri, o di fronte a se stessi come se si fosse altri. L'alterità, come si percepisce, è sempre e strutturalmente implicata in ogni atto narrativo; ciò fa della narrazione un gesto profondamente identitario e relazionale ad un tempo.

La narrazione di se stessi (ovvero il racconto autobiografico) non si limita a svolgere un ruolo euristico, per così dire, di introspezione analitica. In realtà si tratta di edificare la propria identità attraverso le vicissitudini temporali, ricucendo strappi, curando ferite, interpretando significati, dando coesione ai propri vissuti. Narrarsi non è un atto estrinseco, estemporaneo o estetico. È un atto intimamente strutturante, potentemente autoeducativo, capace di conferire significati e suscitare potenzialità na-

---

1 Molti e pregevoli contributi sono apparsi, anche recentemente, su questo tema. Tra tutti ne segnalo alcuni che corroborano la linea di pensiero espressa nel corso di queste pagine: P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1986; A. CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano, 2001; F. CATTANEO, *Etica e narrazione. Il contributo del narrativismo contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 2011; L. DI PROFILO, *Narrazione e pedagogia introspettiva*, ESA, Napoli, 2010.

scoste, spesso sconosciute persino al narratore. Chi narra educa, affermava la classicità; chi si narra costruisce se stesso come persona, afferma la pedagogia contemporanea.

In questa direzione credo sia opportuno proporre al lettore i risultati, criticamente analizzati, della riflessione sulla natura dell'identità personale e sul valore della narrazione che ha affaticato il filosofo francese P. Ricoeur (1913-2005) in uno dei momenti finali e più significativi della sua lunga, articolata e complessa vicenda intellettuale. Si tratta di mostrare le peculiarità del potenziale narrativo in riferimento alla costruzione identitaria del *Sé*. Tutto ciò servirà a corroborare la nostra tesi di fondo, ovvero la strutturale connessione tra narrazione ed educazione, e tra narrazione di sé ed autoeducazione<sup>2</sup>.

## 5.2. Identità come «medesimezza»

Uno degli esiti più fecondi dell'antropologia filosofica ricœuriana deriva dalla dissociazione di due strutture identitarie che, pur non opponendosi, risultano comunque irriducibili. La persona, infatti, non consiste in una concrezione puntuale, storica e immutabile, ma in un dinamismo che procede da un polo identitario ove essa

---

<sup>2</sup> A questo proposito non mi riferirò alle opere maggiori del filosofo composte intorno a questo tema, come ad esempio *Temps et récit* (*Tempo e racconto*), che costituiscono ormai un *classico* sull'argomento e sono state ampiamente utilizzate dai commentatori e dalla narratologia contemporanea. Preferisco esplorare alcuni momenti dell'ultimo quindicennio della vita di P. Ricoeur ed intrecciare la speculazione sulla costruzione identitaria con le posizioni più originali di *etica narrativa*. I paragrafi 2, 3 e 4 riprendono, elaborano ed approfondiscono pagine già pubblicate nel testo: A. GIAMBETTI, *Ricoeur nel labirinto personalista*, FrancoAngeli, Milano, 2013 (in particolare rimando al cap. 5: *Fedeltà e promessa*, pp. 195-233).

si presenta con i caratteri definiti da un «sostrato tendenzialmente invariante» (un *Io*-soggetto-solitario, perpetuamente identico a se stesso) ad uno in cui l'identità viene mantenuta in forza della struttura relazionale e comunicativa che la intenziona all'alterità (un *Sé* "con" e "di fronte" ad *altri*). Tra le due polarità si dipana tutto il potenziale narrativo di cui l'ermeneutica ricœuriana risulta particolarmente ricca. La narrazione, pertanto, permette di cogliere non soltanto la dissociazione tra i due modelli identitari ma, in particolar modo, la viva relazione che sussiste tra di essi, per la quale ciascuno è un *Io* assolutamente originale nella propria identità distinta e, congiuntamente, un *Sé* che è indiscernibile dalle relazioni che lo legano ad altri (facendone un segmento di vite altrui ed eterogenee) e che può divenire soggetto di narrazione.

È opportuno sottolineare come in P. Ricoeur l'individuo, colto nella sua peculiarità, non sia l'*identico* (nel senso di un'invariante similitudine con se stesso). Identità non significa affatto la semplice invarianza *nel tempo* delle strutture sostanziali dell'individuo; piuttosto il dipanarsi, *attraverso il tempo*, di una struttura relazionale mantenuta nonostante gli attacchi corrosivi della temporalità. L'identità, pertanto, è un concetto di relazione, il cui elemento essenziale rimane comunque la struttura temporale e reticolare dell'esistenza umana. Il tempo è per un verso il principale avversario dell'identità concepita come un'invariabile medesimezza, ma per l'altro è anche il supporto necessario al dispiegarsi di questa proprio attraverso una dinamica narrativa<sup>3</sup>.

---

3 L'identità personale «non può precisamente articolarsi se non nella dimensione temporale dell'esistenza umana. [...] Falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa»: P. RICOEUR, *Sé come un altro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1993, pp. 202-204.

Queste due polarità sono state opportunamente espresse da P. Ricoeur facendo leva sui termini con cui la lingua latina ha potuto conferire significato all'identico: *idem* e *ipse*. L'identità-*idem* (*mémeté*, medesimezza), non è l'identità-*ipse* (*ipseité*, ipseità), tanto che tra esse si dispiega una dialettica (meglio sarebbe definirla una *dialogica* in virtù del suo carattere narrativo) che tende ad occultare alternativamente l'uno dei due poli ad opera dell'altro. È così che *idem* e *ipse* altercano vicendevolmente ma, diremmo, occultandosi si appalesano, negandosi si affermano, obliandosi si richiamano. Tale struttura dialogica si esplicita attraverso le forme dell'identità narrativa, la quale si rivela come l'energia che permette all'identità di compiere il tragitto dal polo-*idem* al polo-*ipse*, dall'*Io* al *Sé*. La storia narrativa della persona – che diviene, nella narrazione, quella del personaggio del racconto – è indiscernibile, infatti, dalla segreta energia delle vicissitudini temporali, che rendono evidente come il «mantenimento di *Sé*» (*maintien de Soi*) rimanga possibile anche in regime di occultamento della medesimezza: c'è un'identità, infatti, che persiste nonostante il continuo cambiamento di ciò che siamo adusi definire, con termine desunto dalle *filosofie del soggetto*, un io-sostanza.

Per *medesimezza* Ricoeur intende una struttura tendenzialmente invariabile, al modo del sostanzialismo greco, una continuità ininterrotta che si mantiene attraverso gli stadi di sviluppo di un *medesimo* individuo, considerato alla stregua di ogni altra cosa del mondo. Si tratta di un'identità, per così dire, contratta, cosificata, ripetitiva, invariante e solipsistica, apparentemente senza tempo né storia; essa si è presentata nel corso della riflessione occidentale già a partire dal concetto di *sostan-*

za distillato dalla tradizione classica e perpetuato dalle filosofie del soggetto (o del *cogito*) risorte dalla costola cartesiana. Inoltre questa tipologia identitaria si oppone radicalmente all'alterità: *ponendosi* in modo assoluto, infatti, si *oppone* all'altro che considera una minaccia per la sua originale unicità e, di fatto, lo rifiuta alienandosi ogni possibilità di relazione autentica. La figura che Ricoeur ha assegnato a questa tipologia identitaria, colta sul versante narrativo, è quella del *carattere*, inteso come «l'insieme delle note distintive che consentono di reidentificare un individuo umano come il medesimo [...]. Esso designa la continuità ininterrotta e la permanenza nel tempo. Attraverso tutto ciò designa in modo emblematico la medesimezza della persona. [...] Il carattere designa l'insieme delle disposizioni permanenti a partire da cui si riconosce una persona»<sup>4</sup>. Complesso dei tratti distintivi, contratti e sedimentati in un individuo,

---

<sup>4</sup> Ivi, pp. 207-210. Lo stesso P. Ricoeur ricorda come il concetto di carattere abbia compiuto un lungo ed articolato percorso nel contesto della sua riflessione. Già negli anni de *Le volontaire et l'involontaire*, il carattere si celava sotto il titolo di «involontario assoluto», tematizzando congiuntamente l'inconscio e «quello strato della nostra esistenza che non possiamo cambiare ma al quale dobbiamo *acconsentire*». La natura immutabile del carattere designava, dunque, quella prospettiva non scelta che introduceva la finitezza nel complesso dell'esperienza individuale del mondo e la limitatezza delle potenzialità dell'uomo-capace. Ne *L'homme faible*, infatti, il problema veniva approfondendosi sotto forma di non coincidenza tra finitezza e infinito (la pascaliana *sproporzione*), mentre il carattere si annunciava «come la maniera di esistere secondo una prospettiva finita determinante la mia apertura al mondo delle cose, delle idee, dei valori, delle persone». In *Soi-même comme un autre (Sé come un altro)* il carattere viene interpretato in relazione all'identità individuale, nei termini di una «disposizione acquisita», tendenzialmente permanente, che annuncia, per differenza, l'altra polarità identitaria che è quella dell'*ipse*. Cfr. Ivi, pp. 208-210.

il carattere si costituisce quale *caratteristica sostanziale permanente* grazie alla quale, e a partire dalla quale, la persona si annuncia e viene identificata come la medesima. «Il *carattere* è veramente il *che cosa* del *chi*. Più esattamente, non è il *che cosa* ancora esteriore al *chi*, [...] qui si tratta proprio del ricoprimento del *chi*? ad opera del *che cosa*?, che fa slittare dalla questione: *chi sono io?* alla questione: *che cosa sono io?*»<sup>5</sup>. Più semplicemente: nel contesto della narrazione di se stessi e nel racconto autobiografico possiamo notare come il narratore sia teso innanzitutto ad affermare la sua identità come *medesimezza*. Egli ha l'urgenza di definirsi come invariante, unico, solitario, assolutamente originale. L'esplicazione delle sue caratteristiche salienti, il racconto del suo tratteggio psicologico, della sua struttura caratteriale e valoriale, vengono innanzitutto definiti in modo netto, come se dovessero essere protetti da aberrazioni e fraintendimenti. L'individuo che si racconta, dunque, si tratteggia immediatamente oggettivandosi come un *qualcosa*: siamo, direbbe Ricoeur, nel versante del *che cosa del chi*, ovvero in una descrizione che si coglie rigidamente come *cosa definita* in opposizione alle altre *cose definite* nella complessità del mondo.

Il rapporto tra la medesimezza e la temporalità narrativa è, dunque, complesso: sembrerebbe, infatti, che la medesimezza non accetti la temporalità e il conseguente cambiamento connesso intimamente alla vita umana, negando entrambi attraverso una presunta stabilità e invarianza di se stessa. Essa si espone alla temporalità dicendole «io sono così e rimarrò sempre così!»; d'altro canto la temporalità avrebbe ragione di replicare: «...ma non sei stata e non sarai mai più così!».

---

5 Ivi, p. 211.

Basta poco, infatti, per rendersi conto di come la medesimezza sia messa a dura prova dal fenomeno del *cam-biamento* che «si ritrova a far causa comune con il tempo che passa»<sup>6</sup>. Ad ogni scarto temporale la medesimezza è come traumatizzata; ogni assenza prolungata del medesimo pone un'inquietudine nello sguardo di colui che osserva. «Su ogni scomparsa, infatti, si allunga l'ombra della morte»<sup>7</sup>. È proprio durante il dinamismo esistenziale della vita che il tempo, subdolamente, ferisce il medesimo *alterandolo*. Tempo e cambiamento, alleandosi, ingaggiano il duro ed indefesso combattimento contro l'orgoglio della permanenza, «e proprio con le persone, la lunghezza del tempo di separazione, rivela quel potere distruttivo che la saggezza antica accordava al tempo, cui Aristotele non mancò di accennare. Il caso dell'invecchiamento assume a questo proposito un valore emblematico»<sup>8</sup>.

L'alterazione del medesimo, pertanto, conferisce visibilità al tempo che passa; con M. Proust possiamo affermare che «il Tempo [si noti la maiuscola] di solito non è visibile; per diventarlo cerca dei corpi e, ovunque li trovi, se ne impadronisce per proiettare su di essi la sua lanterna magica»<sup>9</sup>. Tuttavia è proprio il tempo a trovare pieno accoglimento nella narrazione di vita che, per l'appunto, coordina in modo sensato ed esplicativo la struttura dinamica dell'identità umana. Narrare, dunque, null'altro è che definire temporalmente un'i-

---

6 P. RICOEUR, *Percorsi del riconoscimento*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 76.

7 *Ibidem*.

8 Ivi, pp. 77-78. Cfr. ARISTOTELE, *Fisica*, IV, Carocci, Roma, 2012, 221 a30 - 221 b2. Cfr. A. GIAMBETTI, *Ricoeur nel labirinto personalista*, cit., pp. 195-198.

9 Cfr. M. PROUST, *Alla ricerca del tempo perduto*, trad. it., Mondadori, Milano, 1983, vol. IV, *Il Tempo ritrovato*, pp. 335-761.

dentità la quale, senza narrazione, rimarrebbe legata ad un'improbabile invarianza, ad una permanenza afasica destinata inesorabilmente a cedere sotto i colpi esiziali del dinamismo universale.

La temporalità, dunque, inerisce profondamente le strutture dell'*idem* che, pure, vorrebbero negarla. L'*idem* ha una storia, ma una storia *contratta*. Si rende, dunque, necessaria la mediazione narrativa al fine di dipanare questa concrezione che solo il racconto può dispiegare. La narrazione, pertanto, conferisce movenza alla medesimezza; si tratta, dunque, di allontanarsi dal polo-*idem* verso un'altra dimensione della persona che sarà colta soltanto nel polo-*ipse*.

### 5.3. Identità come «ipseità»

L'ipseità fa della relazione – e non dell'immutabilità solipsistica ed oppositiva – la sua caratteristica peculiare. Si tratta di un modello di permanenza dell'identità *attraverso* il tempo che implica la permanenza e l'identificazione di uno *stesso* – *ipse*, appunto – per via eminentemente etica, cioè attraverso la mutualità di un rapporto personale. In altre parole, mentre *idem* cede sotto i colpi della temporalità, viene conservandosi un *Sé* che si costituisce nella fedeltà ad un legame di natura etica con l'altro e che esula completamente dai problemi di permanenza nel tempo tipici della categoria di sostanza. In questo caso P. Ricoeur ha affidato alle figure paradigmatiche del *mantenimento della promessa* e della *costanza dell'amicizia* il coglimento di questa peculiare tipologia identitaria. «In questo *mantenimento* – afferma – vedo la figura emblematica di un'identità polarmente opposta a

quella del carattere. La parola mantenuta dice un *mantenersi* che non si lascia inscrivere, come il carattere, nella dimensione del *qualcosa* in generale, ma unicamente in quella del *chi?*. Anche in questo caso, l'uso dei termini fa da buona guida. Una cosa è il perseverare del carattere; un'altra cosa la costanza nell'amicizia»<sup>10</sup>. L'ipseità, pertanto, vive entro una dimensione fondamentalmente etica, relazionale e dialogica. L'*ipse*, dunque, non si erge *contro* il tempo, ma si dipana *attraverso* il tempo. Certamente P. Ricoeur si ispira qui al neo-hegelismo di J. Royce e alla *fedeltà creatrice* di G. Marcel, mantenendo un vivo riferimento anche alle riflessioni heideggeriane che oppongono la *stabilità autonoma* (*Selbständigkeit*) alla permanenza sostanziale: «l'impegno, infatti, non è la virtù dell'istante (come lo sarebbe la conversione o, per ogni teologia derivata da Barth o da Bultmann, l'evento della Parola); è la virtù della durata»<sup>11</sup>.

È dunque il mantenimento di una relazione etica con l'altro che permette, congiuntamente, il perseverare di un *Sé* quale soggetto responsabile e la riscoperta di un'alterità non più oppositiva ma confidente. Per questo non sarà del tutto superfluo ricordare un'ulteriore dialettica – oltre quella che abbiamo ricordato tra *idem* e *ipse* – che P. Ricoeur inserisce come centro focale proprio della polarità *ipse*. Si tratta di quell'intima dialettica

---

10 P. RICOEUR, *Sé come un altro*, cit., p. 212.

11 P. RICOEUR, *La persona*, trad. it., Morcelliana, Brescia 2002, p. 32. Sembra, inoltre, che il concetto filosofico di *maintien de soi* derivi direttamente a P. Ricoeur dal termine heideggeriano *Selbst-Ständigkeit* che E. Martineau traduce, appunto, come un *mantenimento del sé*, cfr. *Sé come un altro*, cit., pp. 212-213. Cfr. a questo proposito anche l'interessante contributo di J. BENOIST, *Être soi-même: Heidegger et l'obsession de l'identité*, «Revue philosophique de Louvain», 1, 1996.

che sorge entro le strutture fondamentali dell'ipseità e che riguarda il rapporto tra il *Sé* e l'*altro-da-sé*, ovvero tra *ipse* e *alter*. Qui l'alterità è implicata ad un grado così intimo che il *Sé* non si lascia pensare senza il suo *altro*. Identità ed alterità, nella polarità *ipse*, sono intimamente congiunte, tanto che lo stesso P. Ricoeur ne parla come di un rapporto di *implicanza*. È per questo motivo che rispondere all'altro-che-conta-su-di-me è del tutto equivalente al mantenersi quale soggetto responsabile. Possiamo ulteriormente specificare questo concetto usando il lessico mounieriano, e affermando come il *maintien de soi* sia suscitato dall'«appello dell'altro». Un'alterità che può divenire, addirittura, il tratto peculiare dell'ipseità stessa. Essa, nelle sue varie forme, si manifesta nella capacità di *risvegliare* il *Sé*, di convocarlo a responsabilità, di suscitarlo e, perciò, di *mantenerlo* tramite un atto di fedeltà a sé che è congiuntamente un atto di fedeltà all'altro. Una chiamata silenziosa si eleva costantemente dall'altro e, quando ascoltata, permette al *Sé* di «attestarsi», mantenersi e finalmente narrarsi.

Di fronte all'altro, quindi, il *Sé* si percepisce come «ingiunto» e viene così reso responsabile<sup>12</sup>; nel medesimo istante tra *ipse* e *alter* si innesca una relazione che ha il tono della «fidanza», della confidenza dell'*io-credo-in* reciprocamente espresso. È così che il mantenersi si struttura essenzialmente come capacità di risposta di fronte all'altro che mi interpella, per cui egli può con-

---

12 La responsabilità, pertanto, è in P. Ricoeur il letterale *respondeo* ad un essere che m'interpella, mi invoca e, invocandomi, mi rende capace di una risposta etica. Qui, evidentemente, l'alterità si innesca nel cuore dello stesso, *sé* e *altro* tendono a coincidere. A tal proposito occorre sottolineare la netta convergenza del pensiero ricœuriano con il personalismo mounieriano e derougemontiano, ma anche con la *Verantwortung* della filosofia dialogica buberiana.

tare su di me. «Poiché qualcuno *conta su di me* io sono in grado di *rendere conto* delle mie azioni davanti ad un altro. Il termine di responsabilità raccoglie le due significazioni: contare su... essere in grado di render conto di... essa le raccoglie, aggiungendovi l'idea di una risposta alla questione: "Dove sei?", posta dall'altro che mi reclama. Tale risposta è: "Eccomi!". Risposta che dice il mantenersi»<sup>13</sup>. È necessario dunque che «l'irruzione dell'altro, spezzando la chiusura del medesimo, incontri la complicità di questo movimento di eclissi attraverso cui il sé si rende disponibile all'altro da sé»<sup>14</sup>.

#### 5.4. Identità e narrazione

Sinora abbiamo illustrato i tratti caratteristici di un'identità della persona estremamente articolata che, se da una parte si erge sul mondo affermando solipsisticamente e talora narcisisticamente la propria originalità, dall'altra non può fare a meno di incontrare il complesso reticolo relazionale nel quale, suo malgrado, essa viene a trovarsi. Nascere, infatti, significa *esser-gettati* in un contesto di relazioni – e di parole! – che ci hanno preceduto e che continueranno a dirsi, a svilupparsi e a modi-

13 P. RICOEUR, *Sé come un altro*, cit., p. 259.

14 Ivi, p. 262. A nostro parere, oltre ai riferimenti essenziali alla speculazione di G. Marcel, J. Nabert e E. Lévinas, P. Ricoeur attinge copiosamente, anche in questo frangente, al pensiero biblico. Può rivelarsi determinante, ad esempio, il senso della suprema disponibilità dell'*eccomi!* della Vergine nel celebre episodio lucano dell'Annunciazione, come la riflessione paolina sull'identità del Cristo che emerge, attraverso la spoliazione della *kénosis*, in Fil 2,5-11, oppure, in negativo, il significato di per sé omicida che emerge nella risposta di Caino alla domanda di Dio: «Dov'è tuo fratello?». Cfr. A. GIAMBETTI, *Ricoeur nel labirinto personalista*, cit., pp. 203-206.

ficarsi dopo di noi. La vita umana si gioca entro questo reticolo di relazioni, di parole pronunciate, di significati condivisi, di sguardi scambiati, di ascolti donati.

Che cosa ha a che fare, dunque, la capacità di narrarsi con queste polarità fondamentali dell'identità della persona? L'identità, intesa narrativamente, svela la sua natura attraverso la dialettica di medesimezza ed ipseità che «si gioca nello svolgimento della storia raccontata»<sup>15</sup>. Attraverso le strutture narrative siamo posti, cioè, di fronte ad una identità dinamica il cui percorso emblematico è quello svolto dal protagonista del racconto letterario. I personaggi del romanzo o del teatro, per esempio, sono esseri umani come noi e, se per un verso il personaggio è definito attraverso uno stereotipo, un carattere che lo rende identificabile e reidentificabile come il medesimo (come nelle fiabe e nel romanzo classico), d'altro lato il dipanarsi degli eventi, i rovesci della fortuna, gli intrecci della storia, lo conducono rapidamente ad allontanarsi dalla staticità del polo-*idem* per ridefinire costantemente un'identità che si evolve e si costituisce insieme a quella dell'intreccio dell'opera e degli altri protagonisti. In effetti il personaggio del racconto non è un'entità distinta dalle sue esperienze: egli condivide con la storia il regime di un'identità dinamica e relazionale. Il racconto sottopone, così, l'identità del personaggio ad una serie di *variazioni* che sono nient'altro che vasti esperimenti nel campo identitario. Si pensi, per esempio, al romanzo di formazione e, al limite estremo, al romanzo del flusso di coscienza (Kafka, Joyce, Musil, ecc.): qui l'identità del medesimo decresce sin quasi a scomparire; «si attinge, così, il polo estremo della varianza, in cui il personag-

---

15 P. RICOEUR, *La Persona*, cit., p. 66.

gio ha cessato di essere un carattere»<sup>16</sup>. Nei casi estremi l'identità stessa sembra soccombere e – come accade ne *L'uomo senza qualità* di R. Musil – il nome proprio del protagonista sembra addirittura rendersi goffamente superfluo. La concrezione identitaria della medesimezza è, allora, colpita in modo esiziale parallelamente alla perdita d'identità del personaggio. La stessa cosa si osserva nelle variazioni immaginative offerte dalla fantascienza, ove il corpo stesso della persona, e talora anche il suo cervello, vengono sottoposti a manipolazioni tecnologiche tali che la medesimezza identitaria è quantomeno duramente messa alla prova. «Questo vuol dire che ogni identità è svanita? Per niente. Perché saremmo ancora interessati al dramma del disfacimento dell'identità medesimezza – si domanda P. Ricoeur – se questo dramma non mettesse in risalto il carattere straziante della domanda *Chi?*, *Chi sono io?*»<sup>17</sup>, ed in particolar modo non mettesse in campo una crescente consapevolezza che la risposta a tale domanda non può essere pronunciata se non da altri, depositari del nostro racconto di vita e della narrazione di noi stessi. C'è modo, allora, di recuperare un'identità dopo quello che definiremo il *disastro della medesimezza*? Dopo le più eclettiche variazioni immaginative che il racconto mette in scena, inferendo duri colpi al personaggio inteso come carattere, c'è ancora possibilità di recuperare quella che A. MacIntyre ha definito l'«unità narrativa di una vita» costituita dalla coerenza di un racconto (*a life story*)?

La mediazione narrativa consente di svelare una forma identitaria estremamente significativa per la nostra riflessione: la persona si designa mediante il tempo e si defi-

16 P. RICOEUR, *Sé come un altro*, cit., p. 241.

17 P. RICOEUR, *La Persona*, cit., p. 67.

nisce attraverso il racconto che definisce la coesione, la concatenazione delle vicende, la connessione di una vita (*Zusammenhang des Lebens*), direbbe W. Dilthey. Siamo così emancipati «dai falsi problemi originati dal sostanzialismo greco. L'identità narrativa si sottrae, infatti, all'autaut del sostanzialismo: o l'immutabilità di un nocciolo intemporale, o la dispersione nelle impressioni»<sup>18</sup>.

È proprio attraverso un atto narrativo che l'alterità si rivela quale struttura fondante della stessa ipseità. L'uno e l'altro, congiuntamente, costituiscono l'identità dinamica di ogni essere di natura personale. È così che «ogni storia di vita, lungi dall'essere chiusa in se stessa, infatti, si ritrova involupata in tutte le storie di vita con le quali ognuno è mischiato. Si può dire che la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, ad iniziare da quella dei miei genitori, proseguendo con quella dei miei amici e, perché no, dei miei avversari»<sup>19</sup>. Si tratta del mantenimento di un *Sé* che solo *Altri* può suscitare e risvegliare tramite l'ascolto di una parola condivisa. Qui l'*Altro* non è più l'estraneo, il diverso (come nella polarità *idem* nella quale l'*uno* non era l'*altro*), ma colui che condivide con me la sua vita e che riceve il mio racconto, che presta attenzione alla mia parola. Parlare, infatti, non avrebbe senso alcuno senza la capacità di ascolto e senza una relazione di reciprocità capace di garantire interlocuzione ed interaudizione. L'operazione narrativa, dunque, sviluppa un concetto d'identità dinamica del tutto originale, che concilia le categorie d'identità e di alterità. P. Ricoeur usa di sovente il termine «involuppo» (*enveloppe*) per esplicitare come interi segmenti della mia vita siano parte di al-

---

18 Ivi, p. 68.

19 Ivi, p. 69.

trettanti segmenti della vita altrui, per cui la storia di ciascuno si *inviluppa* nella storia di numerosi altri.

Di fronte ad un narratore, dunque, si colloca sempre un ascoltatore, colui che è destinatario del suo racconto e che è chiamato a riceverlo nella logica della condivisione e della reciprocità. Prima di essere lo scambio di parole, il dialogo è, infatti, uno scambio di reciproci ascolti. La virtù posta alla base del dialogo non è tanto la capacità dei *partners* di uscire da se stessi attraverso il linguaggio, quanto quella di permettere l'accesso dell'altro all'interno del proprio mondo tramite l'ascolto. Paradossalmente il tempo in cui viviamo segna il primato della comunicazione e quello della sordità indifferente. In un mondo ormai globalizzato, in cui le notizie divengono patrimonio immediato di tutti, i processi di individualismo e di frammentazione sociale si fanno sempre più evidenti. Si vive molto di più in un'epoca di rumore che di vera comunicazione. Il *rumore di fondo* della società complessa provoca un'autentica difficoltà di *sintonizzazione* sul canale dell'altro e mina la possibilità di una comunicazione che non sia il semplice lancio di messaggi, quanto piuttosto la propensione al silenzio, all'ascolto come dimensione dialogica per una crescita interpersonale. Nella costruzione del *Se'* occorre, invece, insegnare ad ascoltarsi e ad ascoltare. «Saper ascoltare è decentrarsi, è esser capaci di liberarsi dall'ossessione di se stessi, è centrare la comunicazione sul tu, è inviare all'altro chiari messaggi di accoglienza e disponibilità, è rispecchiare sentimenti e pensieri, è porlo in una condizione di agio accettandolo nella sua differenza di pensiero, affettività e cultura [...]. Nel rapporto io-tu, l'io si pone dinanzi ad un altro, si volge verso di lui per dirgli tu e per confermarlo come umanità radicalmente altra. Grazie all'incontro incardinato sulla relazione io-tu

ai *partners* di tale relazione è concesso di ascoltarsi l'un l'altro e di riuscire a liberarsi della loro ontologica sordità»<sup>20</sup>.

Con la comparsa dell'altro-non-estraneo, ovvero dell'ascoltatore confidente, suscitato dal potenziale narrativo, si assiste contemporaneamente all'incursione dell'elemento etico nel cuore dell'identità, dato che ogni racconto non è solo un peculiare opificio identitario ma anche un vasto laboratorio sulla natura del bene e del male. Possiamo parlare, a questo proposito, di un'etica narrativa, per la quale ogni racconto è intriso di approvazione e riprovazione di azioni umane ritenute buone o cattive, giuste o sbagliate. Proprio di fronte ad esse, l'uditore stesso è come invitato a prendere posizione sui tratti di ciò che potremmo definire aristotelicamente la «vita buona», la «vera vita». Il mondo narrativo è un mondo etico per il fatto che dagli eventi narrati emerge sempre una valutazione morale delle azioni dei protagonisti, delle idee, delle preferenze, delle prese di posizione, dei sistemi valoriali, delle relazioni nella forma della competizione, della lotta, della collaborazione, del riconoscimento, della riconoscenza ecc. «È, poi, un mondo in cui l'azione è sempre già articolata in segni, regole e norme. Sono codici culturali che, in quanto programmi di comportamento, danno forma, ordine e direzione alla vita. Proprio in funzione di queste norme – usanze o costumi – immanenti ad una cultura si possono giudicare le azioni secondo una scala di preferenza morale; è così che il mondo dell'etica contiene aspetti temporali che richiedono la narrazione»<sup>21</sup>.

---

20 B. ROSSI, *L'io e il tu. Dalla sordità all'ascolto*, «Prospettiva EP», 2, 1997, p. 25.

21 Cfr. P. KEMP, *Per un'etica narrativa. Un ponte tra l'etica e la riflessione narrativa in Ricoeur*, «Aquinas», 31, 1988, pp. 440-441; cfr. anche P. KEMP, *Etica e narritività*, «Aquinas», 22, 1986, pp.

Condividiamo, a questo proposito, la posizione di P. Kemp il quale, facendo leva sulla riflessione di D. Carr<sup>22</sup> e di A. MacIntyre, tenta di spingersi un passo più in là di P. Ricoeur, affermando che la struttura etica riveste una forma intrinsecamente narrativa anche prima, o indipendentemente, dal racconto letterario o storiografico. Egli sostiene che l'idea di una coesione di vita e di una comprensione sensata di essa non possa mai strutturarsi indipendentemente dal racconto, anche quando il narratore e lo spettatore si identifichino, forse paradossalmente, con la medesima persona. Il racconto, infatti, ricalca la struttura temporale della vita umana, che si articola in un'esperienza del passato e si proietta finalisticamente nel futuro, conferendo significato al presente inteso come progetto. Non avremmo nessuna esperienza del tempo se esso non possedesse una configurazione narrativa. Così nel racconto c'è un punto di partenza ed uno di arrivo, e tra i due qualcosa che sta in mezzo: «questa struttura appartiene all'azione che essa sia raccontata o no come un testo letterario. Noi la raccontiamo quanto meno a noi stessi nel caso in cui siamo sia i narratori che i soli ascoltatori». È così che «i racconti sono raccontati per il fatto che noi li viviamo e sono vissuti per il fatto che li raccontiamo»<sup>23</sup>. Della mia vita, intesa narrativamente, esiste sempre almeno un uditore: sono io che la narro a me stesso pur senza proferire parola.

---

211-232; cfr. infine P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, I, Jaca Book, Milano, 1983, p. 95.

22 Cfr. D. CARR, *Time, Narrative and History*, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis, 1986.

23 P. KEMP, *Per un'etica narrativa*, cit., p. 443; cfr. D. CARR, *Time, Narrative and History*, cit., p. 51.

Su questa linea di pensiero si colloca anche la riflessione di A. MacIntyre quando, in *After Virtue*, sostiene che «i racconti sono vissuti prima di essere raccontati (*stories are lived before they are told*). [...] Una sorta di storia narrativa si rivela quale fondamento e quale forma essenziale per la caratterizzazione dell'azione umana»<sup>24</sup>; la nostra presa di coscienza degli accadimenti della vita è sin dall'inizio concepibile nei termini di una struttura narrativa. Ma proprio A. MacIntyre vede come alla base dell'etica permanga l'idea fondativa dell'unità di una vita, di un tutto narrativo espresso nella coerenza di un racconto, «di una storia che è iniziata una volta e che un giorno finirà»<sup>25</sup>. Certo, tale unità riceve senso dalla sua stessa finitudine, come l'heideggeriano *Dasein* rispecchia la coesione di una vita soltanto come *essere-verso-la-morte*, vale a dire come un tutto limitato dalla propria finitudine, tuttavia D. Carr sottolinea come «l'autenticità esistenziale, che Heidegger va predicando, non è altro se non voler assumere sopra di sé l'incarico di essere il narratore – *the story teller* – della propria vita. Egli ne conclude che la coerenza narrativa di una vita non è un dato ma un compito, talvolta anche una lotta per oltrepassare le scissioni tra le mie azioni e per costituirmi – e salvarmi – da me stesso come un me, *Selbst*»<sup>26</sup>. D. Carr e A. MacIntyre hanno mostrato, dunque, come il mondo dell'azione umana non sia pensabile senza l'esperienza di strutture narrative; l'elaborazione della coesione di una vita è compito eminente del narratore che conferisce senso ai singoli accadimenti inserendoli nell'unità

---

24 A. MACINTYRE, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, trad. it., Armando, Roma, 2007, pp. 194-197.

25 P. KEMP, *Per un'etica narrativa*, cit., p. 444.

26 D. CARR, *Time, Narrative and History*, cit., p. 96. Cfr. A. GIAMBETTI, *Ricoeur nel labirinto personalista*, cit., pp. 198-205.

di una storia. Il suo è contemporaneamente un compito altamente etico, nel senso che ha come riferimento assoluto l'*agathós bios*, una vita sensata e, perciò, riuscita, contro lo spettro di una vita fallita e naufragata. Soltanto entro questo orizzonte il racconto ed il raccontarsi assumono il proprio particolare significato.

### 5.5. Conclusioni

La narrazione rende evidente, esaltandolo, il carattere temporale e relazionale dell'esistenza umana. In questo senso possiamo affermare che *esistere e narrare* sono i due volti principali che manifestano l'*Essere*, soprattutto quando esso sia di natura personale. La persona, infatti, non soltanto può divenire *oggetto* di narrazione ma, grazie al proprio potenziale riflessivo, può essere *soggetto* attivo della propria autonarrazione (o narrazione di sé). Attraverso un tale atto l'identità individuale si sviluppa in un dinamismo che tocca due polarità essenziali: la concrezione temporale per la quale ciascuno è un *Io* assolutamente originale (la cui peculiarità è la *differenza* rispetto all'*altro* e la perdurante *identità* con se stesso), e il dispiegamento di questa concrezione attraverso le vicissitudini del tempo che rendono la persona un *Sé* costituitosi in forza dei legami di natura relazionale con l'alterità. Uno dei luoghi privilegiati in cui si appalesa questo passaggio tra l'*Io* e il *Sé* è senza dubbio il racconto autobiografico. In esso la vita di ciascuno viene in qualche modo consegnata ad altri. Attraverso *Altri* essa innanzitutto supera la sua strutturale finitudine ontologica o, per lo meno, permane tendenzialmente oltre la sua eclissi. È così che narrarsi significa, in prima istanza,

continuare ad esistere non più nel tempo della vita fisica ma in quello parallelo delle dinamiche relazionali. La vita, consegnata nel racconto, continua ad esistere nella memoria, negli affetti e nelle parole di *Altri* che, a loro volta, consegneranno a tempo debito la narrazione di sé ai prossimi sopravvivenenti, in un vivificante atto di spoliazione e di consegna. Se una vita non fosse consegnata alla narrazione, infatti, subito evocherebbe lo spettro della scomparsa, del naufragio, della vanità dell'esser-stata. Narrarsi è, in definitiva, la *giustificazione* di un'esistenza storica; la dichiarazione di non essere esistiti invano; la consegna di una *traccia* che continua a gridare col poeta latino: *non omnis moriar! Multaque pars mei vitabit Libitinam!* (Orazio, *Odi*, III, 30).

Non si tratta, tuttavia, di giustificare ciò che potrebbe apparire un mero meccanismo psicologico di eternizzazione di sé o di un impossibile superamento della finitudine esistenziale. Il valore della narrazione biografica consiste anche e soprattutto nel sussumere pienamente il significato del *termine*, poiché una storia risulta sensata soltanto entro un orizzonte temporale finito, che consiste in un atto di inizio che venga concepito specularmente ad un atto di conclusione. Solo tra un *inizio* e una *fine* può dispiegarsi una storia da raccontare. È così che il narrarsi consiste soprattutto nel conferire significato a quella *terra di mezzo* che è costituita dal tempo della vicissitudine umana. *Conferire un significato infinito al tempo finito*: è forse questa una delle caratteristiche peculiari della narrazione che inerisce profondamente all'aspetto autoeducativo del raccontarsi. Cogliersi e collocarsi entro una struttura di senso – e perciò stesso *salvata* dal naufragio dell'insignificanza – è il compito eminente del narratore e della storia raccontata. In questa direzione ogni storia consiste nel susseguirsi di

vicende che assumono significato in quanto poste in un reticolo di significati condivisi. Segmenti di vita anteriore vengono percepiti come causativi rispetto ad altrettanti segmenti di vita posteriore; i rovesci della fortuna sono inseriti in una catena esplicativa che ne impedisca l'erranza rovinosa verso il non senso; eventi disparati sono tenuti uniti da legami nascosti; azioni ed agenti sono valutati su una piattaforma valoriale e culturale che si ritiene definita e condivisa da altri... Raccontarsi, dunque, è donare un significato compiuto alla propria esistenza finita; un compito che può essere svolto soltanto insieme ad altri, poiché tale significato deve essere in qualche modo condiviso, raccolto, giustificato ed asseverato.

In ultimo, raccontarsi significa anche rendersi, permettere, cioè, una più acuta e penetrante comprensione di se stessi e dei propri vissuti. Contro la banalità dello scorrere temporale, che talvolta appiattisce la vita in un mero ripetersi di istanti senza storia, la narrazione, al contrario, trasforma in storia l'accadimento conferendogli un senso e sottraendolo alla mediocrità della ripetizione. Nell'istante in cui un accadimento entra in una storia è immediatamente salvato, reso significante e degno, pertanto, di essere ricordato. L'istante diventa irripetibile e, perciò stesso, acquisisce la dignità di evento. Se potessimo portare a narrazione ogni attimo della nostra vita, ci accorgeremmo di come essa, tutta intera e senza perdita alcuna, avrebbe le caratteristiche di un'opera d'arte, compiuta, originale ed irripetibile il cui valore ci apparirebbe assolutamente inestimabile. Narrarsi, dunque, significa in ultima analisi fare della propria vita un'opera d'arte, forgiarsi da se stessi come un *Se'*, interpretarsi come degni di essere vissuti e, conseguentemente, salvati dall'oblio e ricordati.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTOTELE, *Fisica*, IV, Carocci, Roma, 2012.
- BENOIST J., *Être soi-même. Heidegger et l'obsession de l'identité*, «Revue philosophique de Louvain», 1, 1996, pp. 69-91.
- CARR D., *Time, Narrative and History*, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis, 1986.
- CATTANEO F., *Etica e narrazione. Il contributo del narrativismo contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.
- CAVARERO A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- DI PROFILO L., *Narrazione e pedagogia introspettiva*, Esa, Napoli, 2010.
- GIAMBETTI A., *Ricoeur nel labirinto personalista*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- KEMP P., *Etica e narratività*, «Aquinas», 29, 1986, pp. 211-233.
- , *Per un'etica narrativa. Un ponte tra l'etica e la riflessione narrativa in Ricoeur*, «Aquinas», 31, 1988, pp. 435-458.
- MACINTYRE A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, trad. it., Armando, Roma, 2007.
- PROUST M., *Alla ricerca del tempo perduto*, IV, trad. it., Mondadori, Milano, 1983.
- RICOEUR P., *Finitudine e colpa*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1970.
- , *Tempo e racconto*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1983.
- , *Filosofia della volontà 1. Il volontario e l'involontario*, trad. it., Marietti, Genova, 1990.
- , *Sé come un altro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1993.
- , *La persona*, trad. it., Morcelliana, Brescia, 2002.
- , *Percorsi del riconoscimento*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- ROSSI B., *L'io e il tu. Dalla sordità all'ascolto*, «Prospettiva EP», 2, 1997, pp. 17-32.



## **6. EDUCAZIONE INTERCULTURALE**

**Inter-azioni riflesse nel quotidiano**  
ROSITA DELUIGI

### **6.1. Alcune categorie per attraversare i movimenti globali**

Interrogarsi sul significato e sulle traiettorie dell'educazione interculturale significa, innanzitutto, porsi in ascolto delle situazioni sociali complesse e di cambiamento in cui siamo immersi. La globalizzazione e i flussi migratori hanno senza dubbio contribuito a generare confini labili (non solo geografici), dando vita a nuovi spazi, virtuali e reali, dove le persone possono interfacciarsi e attraversare esperienze che mettono alla prova identità in cerca di stabilità.

Il mondo globalizzato e interconnesso raggiunge il quotidiano di tutti e di ciascuno, generando conseguenze sulla qualità di vita dei soggetti e delle loro relazio-

ni<sup>1</sup> e una serie di limiti-marginalità che possono essere riletti in chiave culturale e interculturale<sup>2</sup>. Si tratta di un fenomeno complesso che, da un lato, consente un allargamento degli orizzonti, una maggiore facilità di comunicazione e di conoscenza, nuovi collegamenti tra realtà differenti e distanti e, dall'altro, riveste un ruolo significativo sulla diffusione di disuguaglianze, generate dall'effettiva accessibilità alle risorse e dalle mutevoli strutture sociali, politiche ed economiche.

In questo contesto, che vede accrescere la possibilità-necessità di migrare per migliorare la propria condizione vitale, «le sfide parallele della preservazione delle identità culturali e della promozione del dialogo interculturale assumono un'importanza e un'urgenza nuove»<sup>3</sup> tra spinte di omogeneizzazione-assimilazione e rivendicazione di particolarità e specificità culturali.

La struttura multiculturale è un elemento che caratterizza le società post-moderne occidentali e che le descrive come composte da persone provenienti da svariati paesi, con differenti culture, con appartenenze e usanze talvolta contrastanti e che richiedono un grande sforzo di decentramento per non ricondurre l'intervento educativo a un'interpretazione fortemente culturalizzata.

Nella quotidianità si incontrano e si scontrano, si osservano e si ignorano, convivono e resistono sistemi di riferimento e stili di vita diversi ma, soprattutto, co-esisto-

---

1 Cfr. Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2007.

2 Cfr. A. APPADURAI, *Modernità in polvere*, trad. it., Meltemi, Roma, 2001 e J. GUNDARA, *Intercultural Education: World on the Brink?*, Institute of Education, University of London, 2003.

3 UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, Parigi, 2009, p. 5.

no persone-cittadini che *possono scegliere di costruire nuove strutture sociali* fondate sullo scambio e sulla reciprocità o, di rimanere fisse nella contrapposizione “noi”-“loro” barricandosi dietro a lontananze stereotipate.

La liquidità, l'incertezza, la precarietà delle relazioni umane<sup>4</sup> e la diffusione di nonluoghi<sup>5</sup> anonimi, privi di significato e individualmente solitari, aumentano «il tentativo di tenere a distanza 'l'altro', il diverso, l'estraneo, lo straniero; la decisione di escludere il bisogno di comunicazione, del negoziato, del reciproco coinvolgimento, non è la sola risposta concepibile ma quella più prevedibile all'incertezza esistenziale radicata nella nuova fragilità o fluidità dei legami sociali»<sup>6</sup>.

La riflessione pedagogica è chiamata a compiere delle scelte e a rispondere ai nuovi bisogni educativi che si generano in contesti sempre più eterogenei, in cui sorgono ed emergono nuove traiettorie di criticità da problematizzare, che necessitano, innanzitutto, di un impegno riflessivo e attivo, volto al cambiamento.

Il primo movimento da compiere è interno all'uomo e richiede di *sapersi decentrare*, uscendo dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo per intraprendere nuovi percorsi di scoperta di sé e dell'altro, lasciando spazio allo sguardo reciproco su cui riflettere e in cui riflettersi. Lasciare i propri riferimenti può generare timore e insicurezza ma è compito dell'educazione interculturale<sup>7</sup> «far

---

4 Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2005.

5 Cfr. M. AUGÈ, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it., Eléuthera, Milano, 2009.

6 Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, cit., p. 121.

7 In questo contributo ci riferiamo alla riflessione pedagogica interculturale e alle strategie educative messe in atto in ambito europeo e, in particolar modo, italiano. Tale specifica si rende necessaria data l'etero-

crescere la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista, imparando a considerare il proprio modo di pensare non come l'unico possibile o legittimo, ma come uno fra molti, certamente importante e da approfondire»<sup>8</sup>. Questo processo innesca un cambio di prospettiva e invita a interpretare gli eventi da più angolazioni, al fine di divenire maggiormente flessibili e aperti al dialogo con le differenze e con le continue trasformazioni in atto.

Impegnarsi in questa direzione, significa trovare una via alternativa all'omologazione e all'indifferenza per avviare il confronto all'interno di società multiculturali in cui compiere il passaggio dalla cultura della differenza alla convivialità delle differenze<sup>9</sup> dove non sia prevista la

---

genità di termini utilizzati nella letteratura internazionale per indicare approcci multiculturali, interculturali, transculturali e i movimenti di integrazione e di interazione. Per maggiori approfondimenti sui diversi orientamenti ed esperienze si faccia riferimento a: A. PORTERA (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2003; C. A. GRANT, A. PORTERA (a cura di), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York, 2011; N. PALAIOLOGOU, G. DIETZ (a cura di), *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide. Towards the Development of a new Citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-England, 2012; A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013; M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate Publishing Limited, Surrey-England, 2015.

8 A. NANNI, S. CURCI, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005, p. 86.

9 Cfr. A. NANNI, *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna, 1994; S. S. MACCHIETTI, *Per progettare l'educazione interculturale*, in A. Perucca (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996; F. D'ANIELLO, *Immigrazione ed interculturalità. Dall'indifferenza alla convivialità delle differenze*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011.

soppressione della diversità per tendere all'unità<sup>10</sup>, ma, piuttosto, si tenda a garantire la progettualità del singolo all'interno di una comunità partecipata e partecipante.

Decidere di creare luoghi accoglienti – dentro e fuori di sé –, dove saper lasciare posto all'altro, significa costruire una visione interculturale che invita all'apertura, all'interazione, allo scambio, alla reciprocità, alla solidarietà. Questi movimenti personali e relazionali consentono di superare la staticità degli stereotipi generalizzati e permettono di creare varchi di innovazione identitaria in sé e nell'incontro con l'alterità e di rapportarsi con storie di vita già esistenti, con memorie, con radici, con appartenenze che possono essere condivise e da cui apprendere.

L'altro è persona, l'altro è progetto, l'altro, per essere visto, necessita di spazi e di tempi d'incontro tra le differenze, non solo date dal fatto di essere stranieri, perché ognuno di noi è straniero agli occhi dell'altro, ma dovute all'essere un soggetto con sogni, bisogni, ideali, capacità, difficoltà... ed è *solo nella relazione che possiamo davvero entrare in con-tatto con altre identità e percorsi di vita*. Perché ciò avvenga in modo interculturale, è fondamentale che tutti gli attori sociali svolgano un ruolo attivo e che vi sia un movimento-spostamento da entrambe le parti – che consenta di andare incontro all'altro e non contro l'altro –, nell'accoglienza, nella comprensione, nella costruzione di nuovi modelli di convivenza. È nelle interazioni con l'altro, inteso come uomo *oltre a sé*<sup>11</sup>,

---

10 Cfr. M. OVADIA, M. RAHNEMA, J.-L. TOUADI, *Per una convivialità delle differenze. In ascolto di altre culture*, Cooperativa L'Altrapagina, Città di Castello (PG), 2009.

11 L'espressione *oltre a sé* ci consente di operare un ulteriore decentramento rispetto alla soggettività culturale a cui spesso siamo sottoposti, per non perseguire modelli di integrazione subalterni e per aprirsi maggiormente alla possibilità di costruire interazioni tra

che costruiamo il nostro essere e divenire persona, che sperimentiamo i nostri limiti, che potenziamo le nostre capacità, che apprendiamo dall'esperienza e scopriamo le diversità e i punti di contatto che ci legano ad altre esistenze. Nella reciprocità delle interazioni, dunque, possiamo dare forma all'educazione interculturale come luogo e occasione di conoscenza e di scambio. Un luogo in cui i conflitti non sono esclusi, ma anzi, diventano parte essenziale di un processo autentico di conoscenza, che possa smontare i preconcetti e i pregiudizi che, troppo spesso, generalizzano appartenenze e costituiscono forme di classificazione che ostacolano l'incontro.

Decentrarsi dal proprio sé è faticoso, perché vuol dire provare a lasciare le proprie categorie interpretative per "navigare a vista" nell'incertezza delle relazioni umane. Queste ultime però possono restituire senso all'incontro di identità in grado di conoscersi, di confrontarsi di cooperare per raggiungere obiettivi comuni, scoprendosi autenticamente e profondamente persone in ricerca. È solo mettendoci in cammino che sperimentiamo la fatica della salita, l'entusiasmo della discesa, la pace della pianura: restare immobili non ci consente di scoprire il nuovo e di fare esperienza di noi e degli altri.

Siamo quindi chiamati a diventare soggetti migranti, pronti a mettersi alla prova, a costruire identità flessibili, capaci di fronteggiare molteplici modalità di relazione, talvolta anche precarie, pronti a mettersi in ascolto di messaggi, di linguaggi e di strategie comunicative<sup>12</sup> che

---

pari. Cfr. G. C. SPIVACK, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge, 1999.

12 A questo proposito si pensi alla pluralità delle lingue migranti, connotate da una profonda dinamicità, e ai differenti scenari che costellano le quotidianità in cui viviamo, generando dei paesaggi

creino maggiore sinergia con le differenze, in grado di condividere le proprie competenze e capacità e di apprenderne altre, attraversando i margini dell'io, verso la scoperta del sé con gli altri.

## 6.2. Incontrare l'alterità nel quotidiano

Abbiamo detto che la globalizzazione, i flussi migratori e le società multiculturali determinano la complessità in cui l'educazione interculturale è chiamata a intraprendere un progetto articolato, che possa rivolgersi ai contesti di vita, in spazi e tempi più o meno formali. L'agire educativo, in cui tale progetto si declina, favorisce l'apertura al «dialogo dialogico»<sup>13</sup>, le interazioni di scambio-reciprocità e un clima di fiducia in cui farsi più prossimi tra pari.

*Le pratiche interculturali, sempre plurali e realizzate in contesti di cui porsi continuamente in ascolto, permettono*

---

densi di rappresentazioni e di significati legati alle rappresentazioni sociali e alle identità collettive-comunitarie. Cfr. M. V. CALVI, I. BAJINI, M. BONOMI (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, LED Edizioni Universitarie, Milano, 2014.

13 «Il dialogo dialogico è più – non meno – di un dibattito o di una discussione razionale. Nel dialogo dialogico siamo coscienti che i concetti che utilizziamo scaturiscono da una sorgente più profonda. Non solo io lascio che l'altro mi conosca, ma arrivo a conoscere meglio il mio stesso *mythos* attraverso le critiche e le scoperte del mio interlocutore. Il dialogo dialogico non tende né alla vittoria nel contesto delle idee, né a un accordo che sopprima un'autentica diversità di opinioni. Semmai, il dialogo dialogico cerca di espandere il campo stesso della comprensione, con l'approfondimento da parte di ciascun interlocutore del proprio campo di comprensione e l'apertura di un luogo possibile per il non (ancora?) compreso». R. PANNIKAR, *L'incontro indispensabile. Dialogo delle religioni*, trad. it., Jaca Book, Milano, 2001, pp. 52-53.

di passare dal soggetto-individuo alla relazione sociale, per costruire e promuovere *dinamiche partecipat(t)ive*. Grazie alla presenza di differenze, si potranno generare ipotesi progettuali arricchite e, spesso, inaspettate; la possibilità di articolare il confronto e di costruire nuove prospettive, a partire dal contributo di tutti, consente di dilatare i propri campi di riflessione e di esperienza, di “contaminare” modelli multiculturali, talvolta troppo scontati e lineari, e di avviarsi verso i sentieri tortuosi dell’intercultura come promotrice di innovazione sociale. Si possono così intraprendere *percorsi trasformativi dell’io e del noi, con l’io e con il noi* – tenendo conto della dimensione personale e di quella di gruppo, del territorio, del contesto – che conducano a creare interconnessioni volte a favorire equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione<sup>14</sup>: tutti elementi che richiamano l’attenzione sulla necessità e sulla *volontà di percepirsi e di percepire gli altri soggetti pari e attivi in ambienti sociali* in cui si interconnettono le realtà micro – la specificità dei luoghi, la condivisione degli spazi, le conflittualità sperimentate, le iniziative di dialogo realizzate... – e del macro – le influenze della globalizzazione, le interdipendenze, le dinamiche politiche, economiche e sociali.

La dimensione della partecipazione richiede impegno e investimento da parte dei cittadini e innesca *una maggiore corresponsabilità che può generare nuove appartenenze*, più flessibili, su cui fondare il conseguimento di un bene comune concertato e rinnovato. In tal modo, si potranno produrre cambiamenti a livello sociale e territoriale,

---

14 Cfr. le indicazioni elaborate dalla Rete della Settimana dell’Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa proposte in M. CARVALLHO DA SILVA (a cura di), *Global Education Guidelines*, Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, Lisbona, 2008.

intraprendendo azioni pro-attive e stimolando una maggiore consapevolezza di sé e del proprio ruolo.

Lo scambio interculturale si fonda su: «la libertà e la capacità di esprimersi, la volontà e la facoltà di ascoltare ciò che gli altri dicono [...]. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la sensazione di condividere obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri»<sup>15</sup>.

La progettualità pedagogica deve andare oltre alle buone pratiche di tolleranza per favorire orientamenti che si concretizzino nella molteplicità di realtà locali multiculturali, aprendo la riflessione-azione su interazioni che, spostando «l'attenzione verso la trasformazione da una cultura di riproduzione e dominio a una di partenariato basata sul dialogo e sulla cooperazione, [...] modifichi le regole stabilite dall'economia globale riportando la dignità umana a valore centrale»<sup>16</sup>. Offrire spazio e tempo all'umanità che c'è in ciascuno di noi significa avviare processi interculturali che non si riducono a una specificità disciplinare da aggiungere al curriculum scolastico, in quanto riguardano le molteplici agenzie educative formali e non formali<sup>17</sup> – la famiglia, la scuola, le associazioni, i servizi, i livelli di *decision making* e di *policies* –, e che

15 CONSIGLIO D'EUROPA, *Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»*, Strasbourg Cedex, 2008, p. 17.

16 Ivi, p. 14.

17 UNESCO-EDUCATION SECTOR, *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Parigi, 2006, pp. 19-20.

richiamano i pilastri dell'educazione per il XXI secolo, messi a punto da J. Delors<sup>18</sup>: *learning to know; learning to do; learning to live together; learning to be*.

Dovrebbe ormai essere chiaro che l'educazione interculturale non si esercita solo in presenza di migranti ma, piuttosto, è un approccio che può fronteggiare le complessità sociali in cui viviamo. A fronte di molteplici pluralità, la pedagogia deve articolare una riflessione densa di significati e di legami con le situazioni reali e trovare strategie d'azione<sup>19</sup> che prendano in considerazione mondi e modi di vita compresenti che diventano, in tale prospettiva, occasioni di sfida e di arricchimento.

La presenza dell'altro è davvero sfida e opportunità se diventa ragione per ipotizzare e incoraggiare ambienti e interventi educativi volti a sostenere l'interazione tra portatori di culture, tra persone, custodi di identità e differenze. Ribadiamo, dunque, che l'educazione interculturale, nel suo stesso prefisso *inter*, ruota intorno allo scambio che si declina in un dialogo reciproco, nella comprensione accogliente dell'altro, nella capacità di gestire conflitti, nella possibilità di dare avvio a convivenze significative in contesti sociali complessi e articolati<sup>20</sup>.

Questo ragionamento ci conduce alle prime ipotesi strutturate rispetto all'intercultura avviate in Europa alla fine degli anni settanta, grazie a contributi di Por-

---

18 Cfr. J. DELORS, *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1996.

19 Cfr. F. STARA (a cura di), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014.

20 Cfr. R. DELUIGI, *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012; R. DELUIGI (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

cher, di Abdallah-Preteuille e del Consiglio d'Europa, in cui si rileva che «l'apertura all'altro diviene un elemento essenziale di ogni pratica pedagogica»<sup>21</sup>. Affinché nelle società multiculturali si mettano in atto interventi educativi interculturali, è necessario porre al centro «la persona umana nella propria interezza, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza»<sup>22</sup>.

Conoscendo e riconoscendo l'altro, possiamo costruire azioni educative co-partecipate, in cui la dinamicità delle culture possa emergere grazie alla partecipazione delle persone, in vista di una costruzione sociale democratica. L'agire educativo, quindi, si orienta verso proposte di comunità, di cittadinanza partecipata, valorizzando le risorse, in primo luogo personali, presenti nel contesto di vita. Significa lavorare per *generare occasioni di incontro-scambio tra identità, differenze, appartenenze e articolare modalità innovative dello stare insieme e sentirsi prossimi, in modo reciproco e solidale*.

Certo, non possiamo trascurare gli eventi che affliggono in modo contrastante e conflittuale la dimensione globale della nostra era, straziata e disarticolata da guerre civili, da estremismi religiosi, da esodi di profughi, da diversità che alimentano la distanza e che non si mettono in dialogo, se non in conflitto. In questi casi l'altro diventa il nemico, quindi da combattere, da sconfiggere, da uccidere. Ancora di più ha senso incoraggiare relazioni interculturali negli ambienti di vita in cui prende forma la nostra (r)-esistenza, per costruire ipotesi alternative, continuando a riporre fiducia nell'uomo, nella sua crescita continua, nella possibilità di cambiamento, nella volontà di investire in nuove forme sociali.

---

21 A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 31.

22 Ivi, p. 43.

Nel quotidiano e nella prossimità incontriamo persone che ci danno l'occasione di vivere le differenze incarnate nelle identità e di renderle parte di un rinnovato processo di interazione e di cittadinanza *tra lontananze che diventano vicinanze* grazie a mobilità e connessioni costanti. Siamo attraversati dalla relazione in ogni incontro che facciamo e l'educazione interculturale mira a costruire le condizioni più favorevoli affinché si possano generare dialoghi aperti e contesti accoglienti. L'orizzonte della comprensione reciproca richiede attenzione all'altro, disponibilità a mettersi in gioco, empatia e confini porosi (culturali e personali); in questo modo ci si apre alla possibilità di r-innovare l'identità personale e collettiva, costruendo ponti da attraversare e non muri invalicabili. Così l'uomo può crescere e maturare grazie alle interazioni che si esprimono nel dialogo, nella negoziazione, nella gestione delle pluralità<sup>23</sup>.

L'educazione interculturale, allora, non si accontenta della presenza fisica di culture differenti ma, guardando all'uomo come soggetto originale, si orienta verso lo sviluppo di scambi e interazioni continue, costruendo nuove cornici di senso del convivere. Il cambiamento a cui mira è costante e reciproco e i soggetti sono protagonisti della co-costruzione di nuove vie relazionali e di nuove storie di vita che, riconoscendo le diverse origini e modalità di interpretare le culture, sanno alimentare tensioni comuni verso un futuro condiviso, in cui scrivere nuove idee e ipotesi di comunità.

---

23 Cfr. F. RIZZI, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.

### 6.3. Traiettorie democratiche e logiche cooperative

Nella costruzione e nella promozione di occasioni in cui sperimentarsi parte attiva e in dialogo possiamo ascoltare, condividere e comprendere non solo gli elementi di differenza, ma anche ciò che avvicina le alterità, facendo esperienze collettive in cui può emergere il proprio sentire, il proprio modo di interpretare la realtà, i propri valori, le proprie emozioni, i propri saperi e competenze<sup>24</sup>. Nella concretezza delle esperienze abbiamo la possibilità di incontrare l'altro e di essere incontrati e lo sguardo interculturale può sostenere la profonda autenticità del dialogo, in una dimensione di laboratorio democratico che si rigenera continuamente e che necessita di cura e di supporto.

È chiaro, dunque, che l'educazione interculturale è un approccio trasversale che confida nella possibilità di ripensare la prossimità attraverso la declinazione concreta del prefisso *inter* che pone «le persone al centro, anche su traiettorie inaspettate e inedite, generando *un quotidiano abitare l'altro e farsi abitare dall'altro, in un clima di accoglienza ospitale e di permanenza dinamica*. I processi di accoglienza, infatti, non possono sottrarsi alla trasformazione delle relazioni, arrestandosi sulla soglia della tolleranza. Piuttosto, introducono all'appartenenza, fondata sui legami, facilitano l'inclusione e la partecipazione, veicolano messaggi di speranza e investimento su reti sociali coese»<sup>25</sup>.

---

24 Cfr. D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

25 R. DELUIGI, *Il dialogo. Forme di prossimità tra identità d-istanti*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, 2015 (in stampa).

L'intercultura diventa progetto pedagogico se e quando diviene una risposta educativa in cui il prefisso «sta a designare non solo e non tanto un'istanza di comparazione quanto piuttosto un'esigenza di reciproca solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica e di co-sviluppo»<sup>26</sup>. In questo senso, tornando alla dimensione delle reti sociali, delle interazioni e delle occasioni di costruire contesti democratici, abbiamo fatto cenno al fatto che l'approccio interculturale può svilupparsi in molteplici luoghi che costellano i significati di ogni soggetto nelle differenti quotidianità. È interessante, allora, pensare di rintracciare le relazioni che descrivono una “coappartenenza situazionale”<sup>27</sup> e che costituiscono i legami tra le persone che condividono gli stessi spazi e territori. A partire da queste relazioni e dai significati, dalle attribuzioni di senso, dagli interessi condivisi, sarà possibile ri-generare un tessuto sociale in cui la trama delle differenze, espresse nei dialoghi e nelle esperienze con le alterità e delle alterità, possa fungere da catalizzatore per la ricerca di percorsi comuni da immaginare e da intraprendere congiuntamente.

Dobbiamo tendere alla costruzione di una democrazia interculturale e cosmopolita, in cui la grammatica dei diritti, contestualizzata e volta a comprendere l'alterità, sia in grado di co-costruire luoghi e modalità di inclusione<sup>28</sup>. «La diversità culturale è un invito a mettere l'accento su 'l'unità nella diversità', cioè sull'umanità che emerge dalle nostre differenze. La diversità culturale, lungi dall'introdurre una restrizione ai diritti dell'uo-

---

26 F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 14.

27 Cfr. D. ZOLETTO, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

28 Cfr. M. RICCA, *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Edizioni Dedalo, Bari, 2008.

mo universalmente proclamati, costituisce il garante più sicuro di un esercizio effettivo di questi diritti, poiché essa rafforza la coesione sociale e propone il rinnovamento delle forme di *governance* democratica»<sup>29</sup>.

Nei contesti condivisi, in cui si rigenerano i significati, è possibile tracciare nuove linee sociali e obiettivi di convivenza che presuppongono *la reciprocità nella riflessione e nell'azione*, dinamica a cui tendere in una visione progettuale che tenga conto della relativizzazione dei propri punti di vista, delle conoscenze, delle competenze, degli stili di vita, verso una polifonia di voci e di incontri che, a partire da un'alterazione dei confini dell'esperienza soggettiva e relazionale, siano in grado di (de) e (ri)-costruire nuovi spazi progettuali.

La cooperazione e l'apprendimento cooperativo – soprattutto dall'esperienza e nell'esperienza – consentono di condividere saperi e competenze e di continuare ad apprendere in modo interdipendente, in un clima accogliente in cui ri-trovare fiducia per sé e con gli altri. Un processo che diventa ancora più efficace e significativo se le questioni su cui ci si interroga riguardano tutti gli attori sociali coinvolti e se le decisioni prese apportano un cambiamento visibile.

Lo scambio di idee, la messa a punto di ipotesi e le azioni congiunte passano attraverso il dialogo, punto cardine di ogni relazione, e, con la pedagogia interculturale, prende vita una «cultura delle interdipendenze»<sup>30</sup>, in cui c'è posto per la progettualità del singolo e del gruppo. In tal senso, dobbiamo anche avere cura della dimensio-

---

29 UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, cit., p. 31.

30 F. SUSI (a cura di), *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999, p. 11.

ne delle identità interdipendenti, questione che richiede un ripensamento di sé, in termini di soggetti in relazione e una riprogettazione delle pratiche e delle esperienze educative e sociali, in chiave di progettazione e apprendimento cooperativo come percorsi di intercultura<sup>31</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- APPADURAI A., *Modernità in polvere*, trad. it., Meltemi, Roma, 2001.
- AUGÈ M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it., Eléuthera, Milano, 2009.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2005.
- , *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2007.
- CALVI M. V., BAJINI I., BONOMI M. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, LED Edizioni Universitarie, Milano, 2014.
- CARVALLHO DA SILVA M. (a cura di), *Global Education Guidelines*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona, 2008.
- CATARCI M., FIORUCCI M. (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate Publishing Limited, Surrey-England, 2015.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»*, Strasbourg Cedex, 2008.
- D'ANIELLO F., *Immigrazione ed interculturalità. Dall'indifferenza alla convivialità delle differenze*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011.
- DELORS J., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1996.
- DELUIGI R., *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012.
- (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

---

31 F. GOBBO, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.

- , *Il dialogo. Forme di prossimità tra identità d-istanti*, in M. Caracci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, 2015 (in stampa).
- DEMETRIO D., FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- GOBBO F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.
- GRANT C. A., PORTERA A. (a cura di), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York, 2011.
- GUNDARA J., *Intercultural Education: World on the Brink?*, Institute of Education, University of London, 2003.
- MACCHIETTI S. S., *Per progettare l'educazione interculturale*, in A. Perucca (a cura di), *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996.
- NANNI A., *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna 1994.
- NANNI A., CURCI S., *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005.
- OVADIA M., RAHNEMA M., TOUADI J.-L., *Per una convivialità delle differenze. In ascolto di altre culture*, Cooperativa L'Altrapagina, Città di Castello (PG), 2009.
- PALAIOLOGOU N., DIETZ G. (a cura di), *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide. Towards the Development of a new Citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-England, 2012.
- PANNIKAR R., *L'incontro indispensabile. Dialogo delle religioni*, trad. it., Jaca Book, Milano, 2001.
- PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- PORTERA A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- , *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- RICCA M., *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Edizioni Dedalo, Bari, 2008.
- RIZZI F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia, 1992.
- SPIVACK G. C., *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge, 1999.
- STARA F. (a cura di), *La costruzione del pensiero e delle strategie interculturali*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014.

SUSI F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo: l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999.

UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, Parigi, 2009.

UNESCO-EDUCATION SECTOR, *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Parigi, 2006.

ZOLETTO D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

## 7. EDUCAZIONE E LAVORO

### Riflessioni pedagogiche sulle trasformazioni post-fordiste del lavoro produttivo

FABRIZIO D'ANIELLO

#### 7.1. Premessa

All'interno di questa parte del volume che si rifà alle “emergenze educative” richiamate nell'introduzione, non poteva mancare, giusto in merito alle “emergenze”, una riflessione dedicata al lavoro.

Senza dubbio, nell'attualità di una grave crisi economica, perdurante ormai da otto anni, il lavoro rappresenta di per sé un'emergenza. Come è noto, i dati continentali e specialmente italiani inerenti alla disoccupazione in generale e, in particolare, a quella giovanile, definiscono un quadro desolante, che illustra con tinte fosche una realtà alimentata dall'incapacità di guardare ottimisticamente al presente e al futuro, dall'impossibilità materiale di progettare l'esistenza o continuarne lo

svolgimento inizialmente programmato, dall'angoscia di rimanere impantanati nelle sabbie mobili di un'eterna insicurezza ed etero-dipendenza e, sempre più, come testimonia il crescente fenomeno dei "neet" (*not in education, employment or training*), dalla rassegnazione a vivere la condizione di inattività come una condizione fatalmente immutabile od incontrovertibile.

Attenzionando la disoccupazione, quindi, e con essa la spada di Damocle della precarietà, il lavoro, in termini assoluti, è sì un'emergenza, ma a ben vedere è pure un'emergenza educativa che si fa portatrice di una sfida onerosa. Difatti, se è lecito affermare – peraltro sulla scorta di varie conclusioni a cui sono giunti plurimi Consigli europei e di vari documenti e raccomandazioni emanati dalla Commissione europea – che l'istruzione e, soprattutto, la formazione professionale (iniziale e continua) possono in parte concorrere ad attenuare il problema occupabilità, pare ovvio che la ricerca pedagogica, che proprio nell'istruzione e formazione ha un suo privilegiato campo d'indagine, sia significativamente esortata ad offrire indicazioni proficue per adeguarne la teoria e la prassi in rispondenza a bisogni rinnovati e repentinamente cangianti, arricchirne la portata, incrementarne l'impatto qualitativo, renderle maggiormente appetibili agli occhi degli scoraggiati e, in definitiva, aiutarle nella loro missione socio-economica. Del resto, e non da ora, in concomitanza con la crisi suddetta, ma da molto prima, in linea con i cambiamenti che da tempo hanno investito il mondo del lavoro e la società tutta, la pedagogia ha progressivamente assunto il tema della ricomprensione dell'istruzione/formazione come una sostanziale sfida da accogliere ed ingaggiare idoneamente, e non soltan-

to per appagare le esigenze connesse con le problematiche occupazionali.

Ora, se queste problematiche rientrano di diritto nell'alveo di una sfida che può anche e ragionevolmente appellarsi ai tratti distintivi dell'emergenza intesa nell'accezione dell'urgenza richiesta ad azioni/reazioni diversificate, tra le quali figura necessariamente quella educativa, è ad ogni modo agevole riscontrare, ancorché non uscendo dal recinto dell'impellenza, che l'esito della stessa metamorfosi occorsa al lavoro negli ultimi quarant'anni circa ha evidenziato, in positivo come in negativo, l'"emergere" di una serie di questioni che invocano l'intervento pedagogico ed educativo. In questa prospettiva, pertanto, l'emergenza concepita come l'affiorare, appunto, di tematiche a cui non possono sottrarsi lo sguardo pedagogico e la premura educativa sarà oggetto del presente contributo, centrato nello specifico sull'analisi del lavoro produttivo dipendente interno alle imprese, specie di tipo industriale.

Nel compiere questa disamina, di sintesi considerato lo spazio a disposizione, verranno osservate le principali tappe che hanno segnato l'itinerario di transito dal taylor-fordismo al post-fordismo, dunque i fattori e gli eventi precipui che hanno contrassegnato l'evoluzione organizzativo-produttiva dell'attività lavorativa fino alla sua configurazione odierna e il suo dispiegarsi in rapporto con le istanze del capitale e dell'agire economico, del progresso tecnologico e della sfera del consumo. Senza dimenticare gli effetti della così detta, eufemisticamente, contrazione occupazionale, ci occuperemo, altresì, di palesare i pro e i contro di questo percorso metamorfico in materia di educabilità dell'uomo in siffatti ambienti lavorativi, per poi chiarire, in conclusione, quale ruolo

dovrebbe svolgere l'educazione per favorire ed irrobustire i primi (i pro) e per limitare i secondi (i contro).

In poche parole, il discorso che stiamo per intraprendere è un discorso pedagogico intorno al *sensu del lavoro* post-moderno, alla *concezione della persona* che lavora e ai suoi *bisogni di realizzazione*, colti nell'ottica dell'educazione ed auto-educazione permanente.

## 7.2. La rigidità fordista

Cominciamo con il descrivere, sommariamente, il taylor-fordismo. Questo termine rimanda all'unione tra il metodo scientifico (*task management*) sviluppato dall'ingegnere statunitense F. W. Taylor all'alba del Novecento al fine di concretizzare l'organizzazione scientifica del lavoro (Osl) e la direzione scientifica delle maestranze (*scientific management*)<sup>1</sup> – metodo ideato a seguito di alcuni esperimenti condotti sulla individuazione dei movimenti essenziali, sui tempi, sulla eliminazione degli spostamenti inutili e sulla riprogettazione degli utensili per efficientare i sistemi produttivi delle imprese – e la linea di assemblaggio perfezionata da H. Ford (titolare dell'omonima casa automobilistica di Detroit), nel 1913, con l'introduzione di un'energia motrice trasmessa tramite una catena, da cui catena di montaggio.

Le espressioni chiave che contraddistinguono il *task management* sono quattro: 1. *one best way*, che tradotta letteralmente in italiano significa *una sola strada migliore*, cioè quella scientifica, naturalmente, che prevede di esaminare approfonditamente il ciclo produttivo, fra-

---

1 Cfr. F. W. TAYLOR, *Principi di organizzazione scientifica del lavoro*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1975.

zionarlo ai minimi termini nei suoi elementi costitutivi e ricombinarlo nella maniera più efficace ed economica ad un tempo; 2. *the right man to the right place*, vale a dire selezionare gli uomini adatti, per costituzione fisica, prontezza di riflessi, velocità d'esecuzione, resistenza, ecc., a svolgere determinate mansioni; 3. *training*, ovvero l'addestramento a cui devono sottoporsi i lavoratori per portare a termine i compiti assegnati nel pieno rispetto delle istruzioni relative ai tempi e ai movimenti suggeriti; 4. *differential rates*, le tariffe differenziali, in parole povere viene retribuito di più, con uno scarto non indifferente nei confronti della paga base, chi dimostra il massimo rendimento, così come ipotizzato dalle istruzioni predette.

La sussunzione di questi quattro punti fondamentali e la loro applicazione in seno alla Ford, esaltata dall'implementazione della catena di montaggio, portano ad un setting produttivo dove il bene da assemblare è suddiviso in molteplici parti minute semilavorate e a ciascuno degli operai è domandato di concentrarsi solamente su una di codeste parti, reiterando all'infinito i gesti utili all'assemblaggio medesimo; dove gli stessi gesti e, nel complesso, le procedure operative sono prefissate a monte e veicolate al lavoratore attraverso consegne cartacee, assegnate prima dell'inizio del turno; dove il ritmo di lavoro è comandato dal ritmo imposto alla catena di montaggio; dove la preparazione dovuta non ha a che fare con particolari livelli d'istruzione, con un'esperienza pregressa o con capacità di giudizio, ma unicamente con il succitato *training*, in grado di far stare al passo con la linea; e dove, infine, a dominare la scena, vi è un impianto gerarchico fortemente verticale animato dalla frammentazione di pochi ruoli direttivi (quali quelli

precedentemente presenti) in tanti capi funzionari con incarichi di gestione e controllo<sup>2</sup>.

Dall'incontro fecondo tra gli studi e le sperimentazioni di F. W. Taylor e lo spirito imprenditoriale di H. Ford ecco, quindi, il taylor-fordismo e, con esso, il sorgere della produzione di massa, o produzione in serie di grandi quantità di prodotti standard da immettere nel mercato. L'obiettivo cui tende questa produzione omogenea e prolungata di un dato bene, ottenibile come anticipato grazie ad una ferrea divisione burocratica dell'attività lavorativa implicante confini netti tra le varie mansioni, nonché basata su meri calcoli probabilistici inerenti alle quantità di materie prime da acquistare e ai flussi produttivi, giacché gli uffici di programmazione non si affidano agli input provenienti dal mercato e ne avvertono lo stimolo solo indirettamente, è l'economia di scala. Il sistema inaugurato da H. Ford, dunque, è un rigido sistema *push*, che procede "spingendo" da monte a valle, diretto a creare domanda più che a seguirla, ipotizzando con grande anticipo il numero dei prodotti da commercializzare ed ammettendo soltanto piccole variazioni ai piani prestabiliti<sup>3</sup>.

Ciò detto, il taylor-fordismo, o il fordismo, se ci fermiamo all'aspetto squisitamente produttivo e al paradigma generato da H. Ford, è il modello che, nato negli Stati Uniti d'America, ha successivamente imperversato in tutto il mondo occidentale e che, in Italia, dopo aver

---

2 Per approfondimenti sul taylor-fordismo, cfr. F. D'ANIELLO, *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009, pp. 76-79. Cfr., inoltre, P. DI NICOLA (a cura di), *Da Taylor a Ford. Appunti per lo studio dello «scientific management» e della catena di montaggio*, Ediesse, Roma, 2006.

3 Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 1997, pp. 169 e 171-172.

attecchito già subito dopo la sua genesi per merito della Fiat<sup>4</sup>, come in Europa si è diffuso particolarmente nel secondo dopoguerra, fino agli anni settanta ma anche oltre, interessando molte compagini industriali.

A partire giusto da questi anni, però, il modello, e non soltanto in Italia, principia a scricchiolare, mostrando i propri limiti e, insieme, quelli dello sviluppo capitalistico. In primo luogo, gli assunti di fondo dell'economia di scala iniziano a rivelarsi fallaci, benché le tariffe differenziali abbiano soddisfatto il desiderio di H. Ford di avere dipendenti anche acquirenti degli oggetti da loro fabbricati e, dunque, abbiano creato un nuovo bacino di consumatori dotati di un adeguato potere d'acquisto infrangendo la "legge del salario" e superando così la separazione tra produttori e consumatori tipica della prima fase della rivoluzione industriale. In altre parole, il principio della tendenziale illimitatezza del mercato secondo cui a volumi produttivi progressivamente crescenti corrispondano costi industriali e prezzi al consumo progressivamente decrescenti, apportando con questo sempre nuova domanda, e, di conseguenza, il principio che sia sufficiente «moltiplicare all'infinito il numero di unità di prodotto su cui distribuire i costi fissi [...] per riassorbire qualsiasi investimento, per polverizzare qualsiasi diseconomia tecnica o organizzativa»<sup>5</sup>, finiscono coll'incappare in un esito inatteso. Infatti, sin dai primissimi anni settanta, quel mercato dei beni di massa che aveva dato lustro e slancio al paradigma ford-

---

4 Cfr. P. L. BASSIGNANA (a cura di), *Taylorismo e fordismo alla Fiat nelle relazioni di viaggio di tecnici ed ingegneri, 1919-1955*, AMMA, Torino, 1998.

5 M. REVELLI, *Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo*, in P. Ingraio, R. Rossanda (a cura di), *Appuntamenti di fine secolo*, Manifestolibri, Roma, 1995, p. 163.

sta va incontro ad una graduale saturazione, causando la stagnazione produttiva e il decremento dei Pil nazionali.

In secondo luogo, se dapprima l'approvvigionamento delle materie prime indispensabili alla produzione industriale non aveva comportato dilemmi o preoccupazioni di qualsivoglia genere, ora, viceversa, si manifestano spiccatamente dei problemi relativi ai risultati sia dello sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali sia del peggioramento degli equilibri geo-politici internazionali. In quest'ultimo senso, basti ricordare la decisione presa nel 1973 dai Paesi arabi, stante la guerra arabo-israeliana, di cessare l'esportazione di petrolio verso i Paesi occidentali.

In terzo luogo, la saturazione dei mercati, unitamente all'avvio della loro internazionalizzazione e, perciò, al loro divenire sensibilmente competitivi, abbisognano di tecnologie capaci di adattarsi velocemente ai mutamenti di consumo e contesto, e le tecnologie fordiste, ideali per una rigida economia di scala ma non per una produzione incline alla flessibilità, non sembrano più essere soddisfacenti<sup>6</sup>.

In quarto luogo, gli stessi bisogni consumistici, sebbene il peso sulla bilancia dei consumi si affievolisca notevolmente, cominciano a risentire della stanchezza provata al cospetto di merci omogenee, reclamando una significativa diversificazione produttiva<sup>7</sup>.

In quinto ed ultimo luogo, proprio in questo periodo il fordismo è al centro di un vasto movimento sociale di contestazione della divisione tecnica del lavoro, dello

---

6 Su questi primi tre punti, cfr. F. CHICCHI, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, FrancoAngeli, Milano, 2003, p. 32.

7 Cfr. M. MARTINELLI, *Il legame incrinato. Lavoro e società in trasformazione nell'epoca della globalità*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, p. 45.

stress psico-fisico indotto dalla catena di montaggio e, in generale, delle condizioni della vita di fabbrica<sup>8</sup>.

Se a simili ragioni, nello sforzo di amplificarle, aggiungiamo: 1. che già dalla seconda metà degli anni sessanta, negli Stati Uniti, la rammentata, incipiente saturazione dà il la ad un primo ridimensionamento occupazionale e ad un declino di produttività e redditività delle grandi aziende al quale fa da sponda una criticità fiscale cui si reagisce con un aumento dell'inflazione che conduce all'indebolimento del dollaro come valuta internazionale di riferimento e alla successiva crisi creditizia del 1966/1967; 2. che tra il 1973 e il 1975, a seguito dello shock petrolifero, si assiste per di più, negli Stati Uniti e nell'Europa occidentale, ad una grave recessione che porta le imprese ad un sostanziale stop produttivo e a ristrutturazioni aziendali che accrescono la contestazione; 3. che in questo clima l'Europa occidentale, ancora, e il Giappone fanno pressione per creare mercati d'esportazione ai loro prodotti in eccedenza, innalzando l'asticella della concorrenza internazionale; ebbene, se aggiungiamo tutto questo, ci è più chiaro il perché negli anni settanta si iniziò a cercare una via alternativa al fordismo originario<sup>9</sup>.

---

8 Cfr. R. BLAUNER, *Alienazione e libertà*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1971; F. BUTERA, *La divisione del lavoro in fabbrica*, Marsilio, Venezia, 1977; M. REVELLI, *Lavorare in Fiat*, Garzanti, Milano, 1989; M. MARTINELLI, *Il legame incrinato. Lavoro e società in trasformazione nell'epoca della globalità*, cit., pp. 49-55.

9 Cfr. D. HARVEY, *La crisi della modernità*, trad. it., Il Saggiatore, Milano, 2010, pp. 177-184.

### 7.3. La flessibilità post-fordista

Tra le pieghe di questa ricerca, parallela ad un iter di ricostruzione economica e di riassetto politico e sociale compreso nel lasso temporale che va dalla seconda metà degli anni settanta fino alla fine degli ottanta, c'è chi punta sulle innovazioni tecnologiche e, più in dettaglio, sulle nuove tecnologie dell'automazione (come la fabbrica Fiat ad alta automazione), chi sull'individuazione di nicchie di mercato, chi sull'originalità delle linee di prodotto, chi sulle fusioni tra imprese per sopportare meglio i riflessi recessivi e chi sul trasferimento geografico in aree dove sia flebile o addirittura assente la tutela sindacale (ovverosia uno dei pilastri politici del fordismo) per ispessire il vincolo dei lavoratori ed eliminare le rivalse accennate<sup>10</sup>. Insomma, c'è chi ipotizza nuove forme del lavoro e dell'industria e, con esse, della vita socio-politica legata al lavoro e all'industria, segnando il passaggio verso quello che D. Harvey chiama «regime dell'accumulazione flessibile»: di contro alla rigidità fordista, «l'accumulazione flessibile poggia su una certa flessibilità nei confronti dei processi produttivi, dei mercati del lavoro, dei prodotti e dei modelli di consumo» ed «è caratterizzata dall'emergere di settori di produzione completamente nuovi, [...] nuovi mercati e [...] tassi molto più elevati di innovazione tecnologica, commerciale ed organizzativa»<sup>11</sup>.

Rinviando ad un momento successivo il raffronto di meta-livello tra questo regime e quello di accumulazione fordista, insistiamo adesso sul livello prettamente organizzativo-produttivo dei contesti lavorativi e andiamo

---

10 Cfr. Ivi, p. 184.

11 Ivi, pp. 185-186.

ad annotare, ripescandone i prodromi causali anche nelle tendenze alternative dianzi ricordate, i cambiamenti cardinali che, fino ad oggi, hanno scortato e supportato la sua revisione, concorrendo a plasmare quel paradigma tuttora imperfetto ed indefinibile nella sua interezza che risponde al nome di post-fordismo. Abbiamo parlato di automazione, di deviazione dalla standardizzazione, di fusioni e di mobilitazione geografica. Tutti questi fattori rappresentano in nuce i basamenti del post-fordismo e ad essi se ne sommano altri, ma procediamo con ordine. Intanto, l'automazione. Fa la sua comparsa nel 1946, in forma rudimentale, proprio alla Ford e conosce nel prosieguo del tempo un'accelerata evoluzione, tanto che, come abbozzato, la Fiat degli anni ottanta ne fa il suo centro gravitazionale per sgravarsi dalla ormai fallimentare *mass production*, differenziare quindi la produzione, riacquistare la competitività perduta e risolvere le grane connesse con la protesta operaia (automazione uguale minor necessità di forza lavoro). Di là da quanto accadrà in Fiat dopo questa scelta tecno-centrica, l'automazione e, in senso lato, il ricorso a tecnologie microelettroniche ed informatiche esigono una preparazione totalmente diversa dal *training* tayloriano, ovvero una preparazione curvata sulla dimensione intellettuale e, specificatamente, matematica, scientifica e tecnologica appunto. Le novità tecnologiche, inoltre, pretendono di consegnare maggiore autonomia e discrezionalità a coloro che si interfacciano con i pannelli di controllo, nonché un'inaudita competenza comunicativa tra lavoratori che devono controllare i processi produttivi piuttosto che attuarli direttamente<sup>12</sup>.

---

12 Cfr. F. POLLOCK, *Automazione ed organizzazione*, in G. Airoidi, R. C. D. Nacamulli (a cura di), *Materiali per una teoria organizzativa*

Il cenno alla deviazione dalla standardizzazione ci trasporta, poi, in Giappone, o meglio all'importazione occidentale dal Giappone di taluni principi regolatori del Toyota Production System (il metodo organizzativo-produttivo della Toyota già distintosi in precedenza, sin dal secondo dopoguerra, in quanto lontano dalle logiche fordiste), tra i quali segnaliamo: 1. l'adozione di un sistema *pull*, che tira la domanda e non la spinge, denominato *just in time* (Jit). Esso mira ad una produzione così detta "snella" (*lean production*), che interviene "giusto in tempo", focalizzata sulle necessità del momento, sulla soppressione degli sprechi e, quindi, su serie brevi e differenziate che, da una parte, gettano nel dimenticatoio le grandi quantità e le scorte di magazzino invendute e, dall'altra, assecondano le esigenze consumistiche correlate alla fuoriuscita dallo standard. 2. Il controllo di qualità su tutto il ciclo di lavorazione, da monte a valle, non solo a valle come nel fordismo, il che implica un decentramento gestionale e di responsabilità, la polivalenza e l'integrazione delle funzioni demandate agli operai anziché la parcellizzazione, il possesso di capacità di intervento sugli stessi macchinari (correzione e manutenzione), la cooperazione verticale ed orizzontale e l'ottimizzazione del coordinamento tra i lavoratori<sup>13</sup>. A seguire per prima la strada imboccata dalla Toyota è ancora una volta la Fiat, al tramonto degli anni ottanta, che incorpora, ibridandoli con altri orientamenti, i principi del Jit e della qualità totale (con ciò che ne consegue, anche sul versante della conformazione di squadre

---

*d'impresa. Premesse storiche e fondamenti teorici*, ETAS, Milano, 1984, pp. 320-326 e G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998, pp. 110-115.

13 Cfr. G. BONAZZI, M. LA ROSA (a cura di), *Modello giapponese e produzione snella: la prospettiva europea*, FrancoAngeli, Milano, 1994.

autonome di lavoratori e del lavoro di gruppo) e riesce a coniugare il tutto con l'utilizzo dell'alta tecnologia. Il sogno di realizzare una fabbrica totalmente automatizzata, in effetti, si rivela un'utopia e la Fiat, pur percorrendo un cammino inverso rispetto alla Toyota (dalla tecnologia al coinvolgimento dei dipendenti e non il contrario come successo in Giappone), giunge a quello che viene definito "post-fordismo snello", dando vita alla "fabbrica integrata", modello che di lì a poco verrà inglobato da altre industrie automobilistiche (compresa la Ford) e da altri settori industriali. Nella fabbrica integrata, dove sono cruciali la prevenzione, il miglioramento continuo (*kaizen* in giapponese), la piena partecipazione dei lavoratori e l'apprendimento collettivo, «l'organizzazione tradizionale basata sulla divisione [...] tra le diverse funzioni (manutenzione, gestione dei materiali, fabbricazione, qualità), viene abbandonata a favore di una organizzazione nuova che pone al centro il processo produttivo in cui tutte quelle funzioni vengono integrate e coordinate»<sup>14</sup>.

Nel frattempo, con il crollo del muro di Berlino e quello che ne segue mutano gli assetti internazionali e si aprono nuovi spazi di mercato. La competitività, dunque, aumenta, così come la difficoltà ad orientarsi in uno scenario che vedrà ulteriormente complessificarsi sulla scia, in rapida successione, dell'esplosione delle tecnologie infocom, dell'avvento della globalizzazione e dei new media e dell'affermarsi della *knowledge economy*. Entro questo scenario, collocabile tra gli anni novanta e i giorni nostri, la semplice fusione lascia spazio al sorgere delle

---

14 G. BONAZZI, *Il tubo di cristallo. Modello giapponese e fabbrica integrata alla Fiat Auto*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 61-62.

imprese-reti<sup>15</sup>, in grado di articolarsi su scala mondiale attraverso la differenziazione geografica tra varie sedi (legale, fiscale, amministrativa, produttiva, commerciale, ecc.) e l'armonizzazione globale con i partner facilitata dal progresso tecnologico, e la mobilitazione ricordata si trasfonde nella strategica delocalizzazione post-fordista, mentre il desiderio consumistico sollecita sempre più un'attenzione personalizzata nei confronti della clientela e del suo bisogno di prodotti atti a garantire, piuttosto che determinate qualità materiali, esperienze estetiche, emotive e identitarie (di status)<sup>16</sup>.

Terminato l'exkursus doveroso – soprattutto in vista dei destinatari di questo volume – e concordando che “flessibilità” è la parola-chiave per eccellenza al fine di comprendere la tensione post-fordista, sembra opportuno, a questo punto, esplicitarne maggiormente il significato, approfondendone le declinazioni sotto il profilo tecnologico-produttivo, organizzativo, comunicativo-interattivo e spaziale. Per quanto concerne il primo, è un dato di fatto che le tecnologie fordiste di concatenamento, marcatamente meccaniche, pensate per sostenere un'economia di scala priva di incertezze programmatiche e impassibile di fronte ai dinamismi esterni alle imprese, una volta constatata l'impossibilità del mercato di assorbire automaticamente i beni di consumo, abbiano dovuto giocoforza cedere il passo ad innovazioni tecnologiche abili a rispondere celermente e idoneamente ad una domanda ora fortemente instabile e variabile, soggetta alle turbolenze dei mercati e

---

15 Cfr. F. MAIMONE, *Dalla rete al silos. Modelli e strumenti per comunicare e gestire la conoscenza nelle organizzazioni “flessibili”*, FrancoAngeli, Milano, 2007, pp. 55-58.

16 Cfr. E. RULLANI, *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004, p. 13.

alle loro dinamiche interazionali, costretta a subire per questi motivi l'altalena sostanziata da cadute vertiginose e risalite inaspettate, nonché disgregata in molteplici preferenze. In questo senso, la sintesi compiuta nel postfordismo snello tra alta tecnologia e Jit permette quella flessibilità indispensabile per consentire alle aziende di governare la complessità, adeguarsi ai trend di mercato e rimanere competitive.

Siffatta sintesi, altresì, e veniamo al piano organizzativo, ha imposto pure una flessibilità prima impensabile in seno all'organizzazione del lavoro: solo per fare qualche esempio, si è passati dall'accentramento del comando ripartito tra capi funzionari al dislocamento dei target produttivi presso gruppi interdipendenti e pluricompetenti pressoché autogestiti e da un'impostazione essenzialmente gerarchico-verticale ad una orizzontale; dall'assolvimento di un unico compito alla rotazione delle mansioni (*job rotation*), al loro allargamento (*job enlargement*) e all'integrazione delle stesse in un solo lavoratore o in un team<sup>17</sup>; dal lavoro in solitario nella propria postazione al lavoro condotto con altri; dal silenzio che avvolgeva la routine performativa alla cogenza del dialogo interpersonale ed intra/inter-gruppale; da imprese-isole ad alleanze tra imprese e persone chiamate a condividere progetti, programmi, informazioni e capacità differenti; dalla scarna esecuzione alla sollecitata riflessione individuale e collegiale sulla pratica per razionalizzarne le criticità nella prospettiva del *kaizen*, intessere trame di problem finding e problem solving e palesare il sapere e la conoscenza insita in una gamma di

---

17 Sul *job enrichment* (*job rotation*, *job enlargement* e *work group*), cfr. F. NOVARA, G. SARCHIELLI, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1996, pp. 102-103.

attività si da farne patrimonio collettivo e fonte propagabile; da un ambiente in cui la conoscenza medesima attinente alla prassi è codificata dal management e calata dall'alto verso il basso ad uno in cui la conoscenza si co-costruisce e negozia incessantemente per fronteggiare i ricorrenti mutamenti tecnologici, produttivi e consumistici e si arricchisce grazie all'apprendimento continuo e condiviso<sup>18</sup>; dal mercato fuori dalla fabbrica al mercato dentro l'azienda, con relativo accrescimento dei flussi informativi in entrata e uscita.

A proposito di flussi informativi, anche il risvolto comunicativo-interattivo si dota immancabilmente di una flessibilità senza precedenti, colta nuovamente come antitesi alla "carezza conservativa" fordista. Accanto all'intuibile attivazione comunicativo-interattiva che si domanda per la migliore collaborazione tra uomini, per la sintonizzazione interna ai gruppi, per il coordinamento tra reparti e tra i nodi dell'impresa-rete o tra la casa-madre e le sedi delocalizzate, si situa, in aggiunta, l'inedito rapporto con la clientela. Da ricevente ultimo, da semplice compratore di un bene concepito da altri, il cliente, adesso, diventa un vero e proprio interlocutore attivo che entra con il suo carico di aspettative perlopiù estetiche, emotive e di attribuzione/definizione identitaria, come anticipato, nel vivo del processo produttivo, spronando e lo sbocciare di luoghi d'interazione ad hoc entro il perimetro aziendale e il moltiplicarsi di interfaccia-utente informatiche che puntellano la *customer satisfaction*, favoriscono il colloquio ininterrotto con esso fino al prodotto finale, consentono di tradurre gli orien-

---

18 Sul passaggio dalla "conoscenza codificata" a quella "fluida", nonché, in generale, sull'economia della conoscenza, cfr. E. RULANI, *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.

tamenti statisticamente rilevati in progettualità produttive e, in definitiva, concretizzano un'altra dimensione rilevante del post-fordismo tendendo a perfezionare l'incontro tra domanda ed offerta, ossia l'*attention economy*, dove l'attenzione, logicamente, è quella massima da riservare al consumatore e alla sua gratificazione<sup>19</sup>. Questa "presa in cura", peraltro, non cessa con la vendita, ma, come risaputo, prosegue nel post-vendita, con i punti di assistenza e i *service* predisposti.

Circa l'ambito spaziale, infine, la flessibilità opposta alla rigidità fordista si osserva pure nella sfera architettonica. A causa del suo configurarsi a rete, o a network, estendendo mondialmente l'area di connessione con gli affiliati, i partner e i sub-fornitori, l'industria post-fordista non ha più bisogno di concentrarsi su un territorio specifico e di occupare lo spazio con il gigantismo edilizio proprio della fabbrica fordista, modificando profondamente il profilo paesaggistico ed urbano<sup>20</sup>. Le grandi dimensioni, allora, si riducono, disperdendosi nella nuova morfologia reticolare, la quale offre due vantaggi, argomentando ancora di flessibilità: primo, invece che di un solo territorio, si possono sfruttare le risorse di diversi contesti; secondo, contrariamente alla struttura fordista assimilabile per certi versi ad un puzzle in cui la perdita di una tessera determina ineluttabilmente la sua incompletezza, la struttura a rete consente di rimuovere un nodo improduttivo e sostituirlo con uno funzionale senza inficiare alcunché.

---

19 Cfr. T. H. DAVENPORT, J. C. BECK, *The Attention Economy. Understanding the New Currency of Business*, Harvard Business School Press, Boston, 2001.

20 Su quanto affermato e, inoltre, su come si stanno trasformando le città in senso post-fordista, cfr. P. BARBERI, *È successo qualcosa alla città. Manuale di antropologia urbana*, Donzelli, Roma, 2010, pp. 13-17.

#### 7.4. L'educabilità post-fordista: pro e contro

Posto che la linea evolutiva tracciata dal divenire post-fordista non è una pista seguita ovunque in modo omogeneo, che esistono difformi modalità applicative dei suoi elementi connotativi, che insieme all'implementazione delle innovazioni tecnologico-produttive possiamo riscontrare, a tutt'oggi e non in pochi casi, filosofie manageriali ed organizzative d'impronta tayloriana o neo-tayloriana, e stabilito, dunque, che quanto riportato precedentemente si proponeva soltanto di tratteggiare la traiettoria post-fordista idealtipica, di questa cerchiamo ora di illuminare l'andamento formativo.

Alla luce delle considerazioni addotte, si può convenire sul fatto che l'inserimento di tecnologie *labour saving* (che agevolano la de-manualizzazione) ed infocom, l'ingresso nella globalizzazione, l'acuirsi della competizione internazionale e la parallela rivisitazione organizzativa delle imprese sono tutti fattori che pongono in risalto l'importanza del *saper essere*. Ciò non vuol dire che il *saper fare* cada nell'oblio, bensì che il saper fare, nel lavoro attuale, non è sufficiente se non convenientemente spalleggiato dalla valorizzazione del saper essere. E questo vale sia per l'operare industriale sia per altre occupazioni, appartenenti a diversi comparti. L'avvertimento della crescente prevalenza di tale categoria esorta pertanto ad investire, formativamente parlando, su almeno tre livelli: «sviluppo del capitale umano e delle relative doti cognitive e di creatività; aumento delle capacità relazionali [...]; intraprendenza, ovvero più autonomia e responsabilità individuali»<sup>21</sup>. Nelle more del

---

21 S. NEGRELLI, *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza, Roma-Bari, 2013, p. 45.

discorso fin qui svolto, si è già accennato al rapporto intercorrente tra la metamorfosi dell'attività lavorativa e l'evenienza di una simile enucleazione del potenziale umano, ma giova entrare nel dettaglio.

Riferirsi al capitale umano e, in particolare, alle doti cognitive e di creatività, equivale a promuovere, nei lavoratori, la conquista di precise competenze<sup>22</sup> che concernono la progressiva immaterializzazione del lavoro, l'adattamento all'incedere repentino delle sue trasformazioni, il guadagno di una padronanza operativa e la tensione all'innovatività. Detto altrimenti, fatta salva la petizione per un'istruzione e una preparazione culturale di gran lunga superiori rispetto al passato, come pure una formazione (e un aggiornamento) tecnico-tecnologico-professionale aderente all'ambito d'impiego, affiora la necessità di far acquisire: *competenze apprenditive* e *meta-apprenditive* (cioè di saper apprendere ad apprendere), di modo che il lavoratore sia predisposto al sunnominato apprendimento continuo, sia nella possibilità di adeguarsi ai cambiamenti tecnologici e/o al rinnovamento delle prassi e delle procedure in tempi stretti e in ambienti soggetti a variabilità costante e sia generalmente pronto ad affrontare inconvenienti o novità eventuali; *competenze riflessive* (non disgiungibili da quelle apprenditive)<sup>23</sup>, perché ineludibili per co-creare conoscenza, estrapolare la conoscenza tacita (inesprimibile) innervata in una pratica e volgerla nella disponibilità consapevole di tutto il personale coinvolto, tra-

---

22 Sulla nozione di "competenza" e sul rapporto tra competenza e professionalità, cfr. AA. Vv., *Competenza e professionalità*, «Education Sciences & Society», 1, 2011.

23 Cfr. V. BORGHI, *Il lavoro tra economia e società. Metamorfosi del lavoro, processi di globalizzazione e trasformazioni del legame sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1998, pp. 165-170.

mutare gli apprendimenti complessivi in un dominio performativo esperto e, nondimeno, individuare lacune (da colmare) e punti di forza (da potenziare) dell'azione individuale e comune; *competenze creative*<sup>24</sup>, riconducibili all'allenamento del pensiero laterale, divergente, affinché si possano trovare le soluzioni più adatte per appianare anomalie operative o marginalizzare i difetti relati alla qualità dei prodotti, raccogliere i frutti della riflessività e partorire nuova conoscenza e saperi originali, anticipare i movimenti sussultori del mercato e della domanda ed immergersi nella corsia di sorpasso dell'affinamento produttivo, intercettare le velleità consumistiche e traslarle in indirizzi produttivi che incontrano la soddisfazione del cliente, insomma migliorare ed innovare la produzione totale (progettazione, esecuzione, qualità, ecc.) apportandovi quel qualcosa in più che fa la differenza sul piano concorrenziale.

Riferirsi all'aumento delle capacità relazionali, per i fabbisogni del lavoro di gruppo, del lavoro in rete e di quelli sottesi all'interazione con i fornitori e la clientela, equivale invece a promuovere la conquista di *competenze non solo comunicative*, ma anche *emotive* (consapevolezza del proprio sentire, controllo emotivo e gestione dei conflitti su tutto, sospensione del giudizio e attitudine empatica)<sup>25</sup>, *etiche* (atteggiamento solidale e proattivo, riconoscimento del punto di vista altrui, disposizione ad accoglierlo e rispetto per la persona) ed *interculturali*.

Riferirsi, infine, all'intraprendenza, equivale a far leva sulla presa di *coscienza dei poteri personali*, sull'accentuazione della *fiducia in sé* e, inoltre, a promuovere

---

24 Cfr. B. Rossi, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

25 Cfr. B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

*competenze auto-organizzative ed organizzative e competenze auto-valutative e valutative*<sup>26</sup>.

Riassumendo, si tratta di *armonizzare il saper fare con il saper essere* e, perciò, di mettere al lavoro competenze tecnico-tecnologico-professionali e competenze squisitamente umane, anche e soprattutto quelle maturate prima e al di fuori del contesto di lavoro, che fanno parte del nostro modo di porsi nei confronti della realtà, di approcciare gli altri, di dialogare, di fronteggiare i problemi, di saper attingere dall'esperienza, ecc.<sup>27</sup>, in breve competenze spesso da irrobustire, perché già patrimonio del lavoratore.

Una puntualizzazione: per elencarle abbiamo distinto ed "isolato" le competenze, ma è pacifico che molte di queste devono essere comprese in termini di interdipendenza e reciproca sollecitazione. Per esempio, senza una formazione emotiva che faccia emergere sentimenti positivi circa se stessi è assai arduo che si sviluppi la predetta fede in sé e nei poteri soggettivi. Senza questa, poi, dove scorgere le basi per gettare il cuore oltre l'ostacolo ed accendere la miccia della creatività?<sup>28</sup> Oppure, senza l'"auto-fiducia" come si può ipotizzare di relazionarsi assertivamente? E ancora, senza la capacità di riflettere criticamente su quello che si è appreso e si fa, come poter dare creativamente quel di più che permette il salto qua-

---

26 Cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, «Studium Educationis», 1, 2000, p. 53.

27 Sul fatto che il lavoratore sia chiamato ad entrare nella realtà di lavoro con tutto il suo «bagaglio culturale», "producendosi", cfr. A. GORZ, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2003, p. 14.

28 Sulla fiducia in sé, o «fiducia fondamentale», e il suo rapporto con la creatività, cfr. A. GIDDENS, *Identità e società moderna*, trad. it., Ipermedium libri, Napoli, 1999, p. 54.

litativo/innovativo? E gli intrecci potrebbero proseguire.

Chiarito questo, la prospettiva formativa vagliata, indubbiamente, è una prospettiva pedagogicamente mirabile. Prevede un determinato allineamento performativo, accontentando gli interessi dei datori di lavoro, e, contemporaneamente, sostiene l'educabilità integrale degli uomini e delle donne. Diversamente dall'addestramento tayloriano, improntato a criteri comportamentistici di stimolo-risposta e assolutamente refrattario alla pulsione verso l'integralità, promette di fare del luogo di lavoro un *microcosmo significativamente educativo*, dove è dato di crescere in umanità e dove la crescita è funzionale tanto al lavoro di per sé quanto alla vita extralavorativa. Senza contare che una formazione siffatta, tesa al raggiungimento di siffatte competenze, specie quelle etiche, emotive ed interculturali, può pure aiutare ad affievolire o perfino rimuovere altre problematiche interne alle mura delle imprese: ansia da prestazione a fronte della maggiore autonomia e responsabilità e dell'integrazione dei compiti, antipatie personali, invidia, rabbia, gratificazioni insufficienti, aspirazioni inascoltate, discriminazioni di genere, discriminazioni etnico-religiose, molestie, violenze psicologiche, bullismo, mobbing orizzontale, ecc. E senza scordare, ultimo ma non ultimo, che una formazione che punta sul capitale umano, sulle abilità relazionali e sull'intraprendenza è lo strumento più congeniale per contrastare la disoccupazione e avere chance di reinserirsi nel mondo del lavoro, poiché insiste su competenze trasversalmente vitali per qualsivoglia impiego afferente alla produzione di beni; così come una formazione professionale iniziale centrata sui medesimi elementi rappresenta il tramite ideale per rinvenire la prima occupazione, al di là del

titolo di studio conseguito. In quest'ottica e ugualmente nell'ottica di non fermarsi sulla soglia dell'occupabilità, come detto in apertura, la pedagogia non ha indugiato a metabolizzare i "messaggi" di un lavoro che cambia e si è prontamente adoperata per realizzare il disegno di un'educazione globale, sia nella formazione continua sia nella formazione iniziale (principalmente attraverso l'elaborazione di costrutti teorici di supporto, la presentazione di evidenze empiriche, l'indicazione metodologico-didattica, la consulenza formativa, l'edificazione di comunità di pratica e la formazione pedagogica dei formatori). Ciò nonostante, visto che la gestione/formazione delle risorse umane nelle aziende non è frequentemente consegnata nelle mani di pedagogisti esperti dei processi formativi e visto che un'identica sorte tocca alla formazione manageriale, molto ancora deve essere fatto per "pedagogizzare" gli ambienti lavorativi e addivenire ad un'offerta formativa effettivamente integrale e in grado di porre sullo stello livello il fattore produttività/profitto e il fattore umano<sup>29</sup>. Allo stesso modo, sempre riguardo alla formazione continua, uno sforzo ulteriore deve essere fatto sul versante culturale, vale a dire dal lato della sensibilizzazione alla rilevanza della partecipazione dei lavoratori ad occasioni formative: sebbene si evinca un netto miglioramento in confronto alla rilevazione del 2005 (+75%), l'indagine effettuata da Eurostat nel 2010 (Continuing Vocational Training Survey, o Cvts 4, focalizzata sul settore dell'industria e

---

29 Sulla necessità di pedagogizzare gli ambienti lavorativi, di riappropriarsi epistemologicamente del campo formativo adulto e di procedere verso una ricerca pedagogica ancora più situata, che indaghi sul posto le pratiche in essere, cfr. L. FABBRI, *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano, 2010, pp. 15-25.

dei servizi) mostra che, rispetto alla media europea delle imprese formatrici, pari al 66%, quella italiana si attesta al 55,6%<sup>30</sup>. Malgrado queste lacunosità, pare comunque alquanto limpido, dal fordismo al post-fordismo, il passaggio verso modalità e condizioni organizzative, produttive e formative che lasciano ampi margini per l'avveramento di un'educabilità certa e sostanziale (almeno per alcuni). Il perché di questo distinguo tra parentesi sollevato nel finale, che di nuovo rinvia alla sfera formativa e non solamente, sarà spiegato di qui a breve. Tirato precedentemente in ballo, è infatti giunto il momento di tener conto del raffronto di meta-livello.

Secondo la "teoria della regolazione", affinché un regime di accumulazione possa determinarsi ed imporsi storicamente, non basta allestirne l'apparato produttivo e le corrispondenti strutturazioni tecnologico-organizzative; occorre una regolazione, appunto, che renda socialmente accettabile e culturalmente giustificabile il suo diffondersi, limitando al massimo i conflitti, gli squilibri e gli esiti viziosi innescabili dal suo avanzamento. Il regime di accumulazione fordista trova la sua regolazione nel complesso di mediazioni sociali incorporato dalla società salariale. In essa si attualizza quel compromesso industriale tra economia e società che ha assicurato il successo iniziale del fordismo e la sua continuazione nel tempo e, dunque, l'esistenza e il progresso del capitalismo moderno. Quali siano le componenti del compromesso che hanno consentito questo è presto detto: l'appoggio alla politica economica keinesiana volta all'interventismo

---

30 Cfr. ISFOL, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *XIV Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2012-2013*, dicembre 2013, pp. 27-35, in <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19686>, ultima consultazione: 13/02/2015.

statale in economia e alla piena occupazione; la separazione tra occupati (popolazione attiva) e inattivi (totali o parziali), che devono essere integrati con modalità pertinenti; la stabilizzazione della carriera lavorativa sotto forma di “posto fisso”; il sostegno al consumo garantito dai salariati; l’istituzione del *welfare state* e la possibilità, per la popolazione attiva, di fruire di servizi pubblici (sanità, istruzione, previdenza, ecc.); il riconoscimento dello status e della funzione sociale del lavoratore salariato mediante il diritto del lavoro; il ruolo attribuito ai sindacati<sup>31</sup>. Questa regolazione, in sostanza, andando oltre la vita di fabbrica, «ha permesso [...] la diffusione di nuove ricchezze, la creazione di inedite opportunità di emancipazione sociale, e soprattutto fondato lo sviluppo della cosiddetta ‘proprietà sociale’ intesa come sistema di diritti, garanzie e tutele sociali universalistiche prima di allora né immaginabili né realizzabili»<sup>32</sup>.

Allorquando il modello fordista comincia a cedere, per i motivi descritti, il capitalismo reagisce alla sua stessa crisi rivedendo il proprio assetto ideologico-politico di supporto e puntando dritto verso la direzione opposta: la deregolazione. Deregolando, infatti, può allentare le maglie di una fitta rete di obblighi normativi e sociali per minimizzare o annullare costi non più sostenibili dinanzi alla turbolenza dei mercati (tra i quali la piena occupazione) e dilatare i confini dell’egemonia dell’economico rifuggendo vincoli ostruttivi. Le prime risultanze di questa inversione di marcia sono l’avvento del neo-liberismo, imperniato attorno alla presunta efficacia auto-regolativa dei mercati, la regressione del con-

31 Cfr. R. CASTEL, *Les métamorphes de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995, pp. 525-547.

32 F. CHICCHI, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, cit., p. 19.

trollo statale in favore delle privatizzazioni, quindi lo smantellamento del *welfare state* (di cui resta esemplare l'opera di R. Reagan negli Stati Uniti e di M. Thatcher nel Regno Unito) e la deregolamentazione dei diritti del lavoro. Solo successivamente si pensa anche alla ristrutturazione organizzativo-produttiva del lavoro per ritornare ai fasti dell'espansione antecedente, mentre si assiste parallelamente alla graduale autonomia dell'economia finanziaria rispetto a quella reale (dato che il capitale finanziario diventa prioritario, ai fini speculativi, nell'internazionalizzazione dei mercati) e alla graduale deistituzionalizzazione del potere dei sindacati<sup>33</sup>. Questo, genericamente, per quanto concerne il mondo occidentale; per la specificità della situazione italiana registriamo non lo smantellamento del welfare bensì un'erosione sensibile, ma il resto è ben presente.

Come si può facilmente intuire, la deregolamentazione dei diritti e l'indebolimento del sindacato minano le fondamenta del compromesso fordista, prefigurano una diminuzione della forza contrattuale e preannunciano la sostituzione del concetto di stabilizzazione con quelli di flessibilità numerica o occupazionale (la variazione degli occupati a seconda dell'andamento produttivo) e di flessibilità salariale (la variazione del costo del lavoro a seconda dell'apporto produttivo), insinuando nell'immaginario comune una nuova parola chiave: precarietà/disoccupazione. Il regime di accumulazione flessibile, in effetti, «sembra implicare livelli [...] alti di disoccupazione strutturale» e «modesti o inesistenti aumenti salariali»<sup>34</sup>.

Tralasciamo la questione aumenti, che verrà ripresa

---

33 Cfr. R. ANTUNES, *Il lavoro in trappola. La classe che vive di lavoro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 2006, pp. 44-46.

34 D. HARVEY, *La crisi della modernità*, cit., p. 186.

dopo, e soffermiamoci ancora sulla precarietà/disoccupazione, anche per capirne altri riflessi oltre quelli rimarcati nella premessa. Iniziamo con l'attestare che, per il post-fordismo, quello dell'occupazione è sì un problema, ma, come sottolinea F. Chicchi, «esso diventa residuale (nel senso che diventa un – supposto – ed automatico effetto virtuoso dovuto alla efficienza dei mercati liberati dai *lacci e laccioli* di natura sociale) rispetto ad altri problemi economici, come [...] quello della libera circolazione delle merci (e del lavoro) e [...] della perfetta elasticità dei mercati». Poiché «il modello post-fordista 'cresce dimagrendo' [...] nei momenti di depressione economica, esso deve potersi liberare, senza impedimenti, di ciò che non serve più, come ad esempio della manodopera in eccesso»<sup>35</sup>. In tutto questo, ci ricorda L. Gallino, il Jit gioca la sua parte: «la precarietà [...] non è altro che l'estensione al lavoro e alle persone del principio del *just in time*. [...] Anche la forza lavoro [...] deve essere usata solo quando serve, *just in time* [...], e pagata solo per la prestazione realmente utilizzata dall'impresa in un certo specifico tempo e luogo»<sup>36</sup>. Rendicontando quanto appositamente omesso finora, non è altresì un mistero che, entro un'impresa post-fordista di medie/grandi dimensioni, i lavoratori siano divisi in due gruppi: quello dei *core workers* (un ristretto zoccolo duro con contratto a tempo indeterminato, formato da dipendenti altamente qualificati e, anzitutto, completamente affidabili e votati ai valori aziendali) e quello dei "periferici" (un ampio bacino di lavoratori a termine, di precari chiamati alla

---

35 F. CHICCHI, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, cit., p. 37.

36 L. GALLINO, *Biopolitiche del lavoro*, in L. Demichelis, G. Leghissa (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2008, p. 19.

bisogna)<sup>37</sup>. Il rimando a questa differenziazione ci offre il destro per riallacciarci brevemente al discorso sulla formazione professionale e chiudere il cerchio, spiegando perché solo alcuni possono godere di un'educabilità certa e sostanziale nel lavoro post-fordista: i *core workers* sono coloro che hanno occasione sicura di essere coinvolti in una strategia formativa in linea o simile a quella illustrata; viceversa, i periferici, che per la loro condizione ne avrebbero maggiormente bisogno, sono coloro che spesso e volentieri non vengono interessati da interventi formativi, proprio perché temporanei e non vale la pena di investire su di essi. Malgrado l'oggettività della cosa, resta però in piedi il fatto che la formazione dettagliata poco fa, ancorché ricercata e ottemperata su iniziativa individuale, possa contribuire ad accelerare l'uscita dall'inattività e a barcamenarsi tra una chiamata e l'altra, nella speranza di entrare nelle grazie del management e nutrire la limitata schiera dei *core workers*.

Tirando le somme, dunque, l'evoluzione della domanda, dei mercati e delle tecnologie legittima l'implementazione del Jit e la deregolazione sociale, la logica del Jit legittima la distinzione tra *core workers* e periferici, l'introduzione dei contratti di lavoro atipici (dal 1997 in Italia con la Legge 196) legittima la flessibilità contrattuale suggerita dal Jit e la pressione crescente per individualizzare la contrattazione (si pensi alle recenti vicende Fiat) e aggirare quella collettiva nazionale (deistituzionalizzando i sindacati) porta la politica, succube (e talora complice), a legittimare l'equivalenza della flessibilità con la precarietà "in nome della crescita", intanto che i diritti del lavoro conquistati con fatica nei decenni

---

37 Cfr. A. GORZ, *Capitalismo, socialismo, ecologia*, trad. it., Manifestolibri, Roma, 2011, pp. 101-105.

precedenti vanno pian, piano sgretolandosi. In parole povere, il capitalismo post-fordista non vuole ostacoli (normativo-sindacali) sul suo cammino (auto-regolato) e intende disfarsi di quello che è superfluo (costi umani oltre che materiali) a suo piacimento. D'altronde, non è forse vero che è sempre più ricorrente il ritornello politico secondo il quale è necessario correggere l'impianto giuridico, ammodernare gli orientamenti sindacali, cedere taluni diritti acquisiti e privarsi di tutele in eccedenza per attrarre capitali e consentire agli imprenditori di assumere in tranquillità? Basterebbe guardare, in casa nostra, alla querelle sull'articolo 18. Il refrain si è intensificato durante la crisi, ma risuonava già dapprima, al pari della disoccupazione, che era elevata prima della crisi e si è semplicemente acuita nel suo esplodere.

Quella appena formulata è una lettura interpretativa condivisa dalla letteratura scientifica per esplicitare le motivazioni della precarietà. Per L. Gallino, però, e non è il solo, la precarietà, e a monte la deregolamentazione dei diritti e la deistituzionalizzazione dei sindacati, servono principalmente un'altra causa al di là della sola e necessitata gestione flessibile delle fluttuazioni produttive. Se è vero che, negli anni settanta, il tracollo dell'economia di scala, lo shock petrolifero, la rivoluzione tecnologica, le variazioni consumistiche, il calo di produttività, la recessione e la protesta dei lavoratori hanno esortato il capitalismo a scovare un nuovo modello vincente, è altrettanto vero, secondo il sociologo, che la prima lezione appresa ed introiettata nel modello è quella di tarpare definitivamente le ali alla "classe operaia" e alle sue rivendicazioni. A questo scopo, che nello specifico riguarda l'intenzione di sfiduciare le organizzazioni sindacali ed isolare i singoli lavoratori per

fa sì che non si possa ricreare un movimento compatto di contrasto al capitale, la precarietà e quanto la precede costituiscono un mezzo utile, ma non l'unico<sup>38</sup>.

Si potrebbe obiettare, a questo punto, che le mutate condizioni di lavoro non dovrebbero ammettere un'opposizione simile a quella passata e che la precarietà, ad ogni modo, non impedirebbe la medesima opposizione. Ebbene, è inconfutabile che le condizioni di lavoro siano migliorate sotto plurimi profili (sicurezza, igiene, salubrità ambientale, plasticità organizzativa, fluidità relazionale, ecc.), tuttavia, se tra queste condizioni ammettiamo coerentemente il fattore internazionalizzazione, riprendendo con esso la questione degli aumenti salariali assenti o risibili, le cose cambiano. La competizione internazionale è prima di tutto una competizione tra lavoratori stimolata dallo spettro della delocalizzazione. Il timore di collocare altrove la produzione induce i salariati ad accettare il perdurare della stessa paga o ribassi remunerativi onde rimuovere qualsiasi volontà manageriale di appellarsi all'accoglienza di Paesi in cui il salario previsto risulta non poco inferiore. Lo stesso dicasi per l'accettazione di straordinari non retribuiti o di turni suppletivi. Lo stesso dicasi, inoltre, anche quando non sussista la minaccia della delocalizzazione: la concorrenza globale, di suo, impone una concorrenza salariale intorno alla quale ruota il calcolo dei costi complessivi e il raffronto con i benefici ottenibili. In questo senso, secondo L. Gallino, la globalizzazione non è altro che un progetto politico-economico finalizzato a dividere oltremodo i lavoratori, intavolando una guerra tra poveri appannaggio dell'incedere incontrollato del capi-

---

38 Cfr. L. GALLINO, *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, intervista a cura di P. Borgna, Laterza, Roma-Bari, 2012.

talismo<sup>39</sup>. Innanzi a tali considerazioni, sembrerebbero non mancare le ragioni per una forte opposizione, ed effettivamente le piazze italiane, ultimamente, ospitano “manifestazioni contro”, seppur esigue, disarticolate, estemporanee, effimere e di scarso impatto, anche a motivo di quello che segue.

Sulla seconda obiezione, è da riscontrare che la precarietà, non solo destabilizza progettualità esistenziali, determina l'incoerente narrazione di una vita frammentata corrodendo il carattere personale<sup>40</sup> e fa smarrire l'unità della personalità<sup>41</sup>, ma blocca pure l'affermarsi della solidarietà del gruppo omogeneo (o solidarietà di classe), ovvero quella solidarietà che si instaura tra colleghi che condividono a lungo gli stessi spazi e le medesime attività, le stesse fatiche e le medesime problematiche, e che rende possibile un'azione politica a difesa delle proprie istanze e dei propri diritti<sup>42</sup>. Da questo punto di vista, la precarietà, con la discontinuità dei tempi e la non contiguità degli spazi vissuti, impedisce indubbiamente una partecipazione piena, diffusamente negoziata, opportunamente mediata ed articolata, di ampio respiro e di vigoroso impatto.

Sulla scorta di queste puntualizzazioni critiche, in dirittura d'arrivo non resta che da chiederci quale sia la meta definitiva del regime di accumulazione flessibile.

---

39 Cfr. Ivi, pp. 38-62.

40 Cfr. R. SENNETT, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1999.

41 Cfr. A. TOURAINE, *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 53.

42 Cfr. R. ZOLL, *La solidarietà: eguaglianza e differenza*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 65-66 e M. MIEGGE, *Lavoro e motivazioni*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Macerata, 2009, p. 145.

A che cosa mirano, in ultima battuta, la deregolazione delle norme sociali di governo dell'economia, la contrazione dei diritti, la progressiva debilitazione dei sindacati, la tendenza ad individualizzare la contrattazione, la precarietà, la competizione tra lavoratori, l'atrofizzazione della solidarietà di classe e, in sintesi, il tentativo di non resuscitare la "lotta operaia"? Per metà abbiamo risposto, indicando il desiderio capitalistico di annichilire qualunque resistenza socio-politica al suo sforzo di rimediare agli errori fordisti e di procedere post-fordisticamente con una rinnovata organizzazione flessibile tesa al recupero di nuovi margini di profitto. Rimane l'altra metà. Rendere politicamente impotente la dimensione interattiva, comunicativa, in una parola socio-relazionale, della forza lavoro, attraverso gli strumenti e le strategie esaminati, significa polverizzare il capitale simbolico dei salariati – concepito in base alla teoria di P. Bourdieu come quel capitale che impone senso ed attribuisce consenso alla conformazione di una realtà sociale (inclusa la sua visione economico-materiale) e alla sue traiettorie di sviluppo<sup>43</sup> – ed appropriarsi del suo potere in vista della trasformazione della fabbrica in una «comunità simbolica omogenea», dove i saperi socio-relazionali, svuotati per l'appunto della loro energia politicamente attiva, sono asserviti ad una simbologia altra e così diretti a conferire incondizionatamente il valore aggiunto ai processi produttivi e ai prodotti<sup>44</sup>. Nutrita all'esterno dell'impresa da una temperie incline al relativismo valoriale e all'arretramento su posizioni individualistiche/egoistiche indifferenti allo slancio solidale, dal sistema dei media e,

43 Cfr. P. BOURDIEU, *Sul potere simbolico*, in A. Boschetti, *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu*, Marsilio, Venezia, 2003, p. 122.

44 Cfr. F. CHICCHI, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, cit., pp. 43-44 e 80.

in particolare, dall'abilità persuasiva del marketing nel traghettare l'immaginario collettivo verso lidi in cui è centrale il "racconto spirituale" sul consumo e il consumo come stile di vita, il valore della merce unitamente ai suoi rivolti estetico-emotivo-identitari e il predominio dell'avere<sup>45</sup>, nonché alimentata all'interno da modalità rituali, da simboli immediati e metaforici, da comportamenti obbligati (ad esempio indossare un'uniforme), da "teorie in uso"<sup>46</sup>, dalla inevitabile curvatura sulla stabilità/fissità della merce mentre tutto il resto pare instabile e dalla premura di prendersene cura perché sembra ormai essere l'unica cosa che assicura felicità<sup>47</sup>, questa simbologia e il suo radicalizzarsi sono a loro volta favoriti da altri tramiti oltre quelli già rappresentati. Per esempio, la selezione e il reclutamento di personale politicamente disinteressato rispetto ad una "vecchia guardia" ancora fedele alla battaglia politica e di personale difficilmente integrabile (per usi e costumi) con la compagine preesistente, come taluni immigrati<sup>48</sup>. Ciò per sfuggire al pericolo di una socialità che ponga in dubbio la finalità essenziale ascritta all'edificazione di una comunità simbolica omogenea, ossia la totale

---

45 Cfr. F. FORTEZZA, *Marketing, felicità e nuove pratiche di consumo*, FrancoAngeli, Milano, 2014. Sul consumo come stile di vita, si consiglia la visione del film *The Joneses*, U.S.A., 2009. Sulla società dei consumi, invece, tra i vari volumi del sociologo dedicati all'argomento, cfr. Z. BAUMAN, *Consumo, dunque sono*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2010.

46 Sulle modalità rituali, i simboli, i comportamenti caratteristici e le teorie in uso rispetto a quelle dichiarate, cfr. E. SCHEIN, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985 e R. CUCCURULLO, *Formazione organizzazione impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, La Scuola, Brescia, 1999, pp. 67-71.

47 Cfr. G. LIPOVETSKY, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007.

48 Cfr. F. CHICCHI, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, cit., pp. 84-85.

identificazione con il “marchio di fabbrica” e con i “valori” dell'agire economico. In sostanza, non vi deve essere nulla che distolga l'attenzione da una compiuta fidelizzazione agli assunti aziendali e, quindi, dal passaggio dall'alienazione fordista all'auto-alienazione post-fordista, intesa come auto-attivazione al servizio del capitale.

Da qui, infine, il rischio di incappare in biopolitiche del lavoro<sup>49</sup>, cioè di veder tradotto il bisogno di coltivare l'integralità del potenziale umano nella subdola richiesta di farne integralmente, mano, mente e cuore, la nuova macchina produttiva, lasciando intendere, in questo modo, che dietro la retorica della valorizzazione delle risorse e delle relazioni umane si nasconde, invero, l'intento di una strumentalizzazione a tutto tondo.

### **7.5. La pedagogia e il lavoro post-fordista**

Il paragrafo precedente ha messo in risalto luci ed ombre dell'itinerario post-fordista, ponendoci di fronte a potenziali condizioni di educabilità, ma anche ad aspetti che ne oscurano la sincera attuabilità ai fini di una crescita autenticamente umana.

L'agire economico, in effetti, è un agire che, abbandonato da tempo il proprio ruolo di coadiuvante il progresso sociale della comunità umana, tende a soggiogare gli altri campi di attività, con le quali dovrebbe invece collaborare in ordine al cambiamento migliorativo delle

---

49 Oltre al già citato L. DEMICHELIS, G. LEGHISSA (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*, sulla nozione foucaultiana di biopolitica, ripensata specificamente in ottica lavorativa, è necessariamente da richiamare l'opera svolta dal gruppo internazionale di ricercatori che ruotano attorno alla rivista francese *Multitudes*, diretta da Y. Moulier Boutang.

persone, e ad imporre la propria guida, piegando quanto lo circonda ad un riduzionismo etico improntato alla categoria dell'utile.

La sua forza centripeta è innegabile e nitidamente constatabile in molteplici settori dell'esistenza, e il manifestarsi del "villaggio globale" l'ha accresciuta, intensificandone il magnetismo con la possibilità di contrarre spazio-temporalmente i modi del suo intervento. Le ricadute, come detto, sono tangibili e specialmente apprezzabili in politica, tanto che C. Crouch parla di post-democrazia, ossia di forme di governo che pongono in secondo piano gli interessi del popolo per privilegiare quelli di potenti attori economici<sup>50</sup>.

Posto che qui non si vuole dibattere di attori più o meno potenti, distinguendo tra multi/transnazionali e imprese di minori dimensioni, bensì della trasversale, pretesa autosufficienza dell'agire economico e dei suoi riverberi sull'archiviazione del "propriamente umano" e sulla sua funzionalizzazione a vantaggio di distorsioni utilitaristiche e di un benessere interpretabile solamente come disponibilità di denaro e consumo, sembra lampante che il problema cruciale sia un problema eminentemente etico, di capovolgimento del rapporto tra mezzi e fini<sup>51</sup>.

In questa prospettiva, consapevoli pure delle devianze recate e ancora arrecabili alla concezione del lavoro e della persona che lavora, alcuni economisti hanno avuto il merito di opporsi al *mainstream* e di rimarcare

---

50 Cfr. C. CROUCH, *Il potere dei giganti. Perché la crisi non ha sconfitto il neoliberalismo*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2012.

51 Sull'argomento sono fondamentali gli studi del filosofo F. TOTARO, del quale qui si richiama, su tutti, *Per una misura etico-antropologica dell'economia*, in F. Totaro, B. Giovanola (a cura di), *Etica ed economia: il rapporto possibile*, Edizioni Messaggero, Padova, 2008, pp. 17-55.

le conseguenze nefaste di una deriva conclamata, impegnandosi a ristabilire l'equilibrio tra mezzi e fini e a promuovere così un agire diverso, in grado di esaltare un'*economia per la persona*. Tra questi, merita richiamare S. Latouche, che, pungolato anche dalle idee del pedagogista austriaco I. Illich, ha proposto la "decrescita" quale pista da seguire per ridimensionare la supremazia dell'economico fuorviato e ripiegare su comunità territoriali contraddistinte da *relazioni economiche conviviali* ispirate alla sobrietà e alla frugalità<sup>52</sup> (concetto, quello della decrescita, erroneamente filtrato in Italia dai media come sprofondamento nella povertà) e, in ambito italiano, S. Zamagni e L. Bruni, con i loro apporti alla teoria dell'*economia civile*<sup>53</sup> (alternativa all'economia capitalistica, indirizzata al bene comune, focalizzata sui cosiddetti beni relazionali e sui principi di reciprocità e fraternità) e dell'*economia di comunione*<sup>54</sup> (incentrata sulla cultura del dare in luogo dell'avere).

L'opinione di chi scrive è che la pedagogia debba andare nella stessa direzione, cercando non tanto di rinvenire un'opzione altra rispetto all'economia di mercato, giacché questa non costituisce un male assoluto e ha indiscutibilmente elargito numerosi benefici, quanto di sollecitare un *risveglio etico*, per così dire, in grado di far attecchire i semi di una *cultura persona-centrica dell'agire economico* e, di riflesso, del lavoro. Di riflesso perché è

---

52 Cfr. S. LATOUCHE, *Breve trattato sulla decrescita serena*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

53 Cfr. L. BRUNI, S. ZAMAGNI, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna, 2004 e S. ZAMAGNI, *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*, intervista a cura di N. Curci, La Scuola, Brescia, 2009.

54 Cfr. L. BRUNI, *Economia con l'anima*, a cura di A. Pozzi, EMI, Bologna, 2013.

ormai pacifico, dopo i rilievi mossi in questa sede, che la rappresentazione del lavoro e del lavoratore dipendono in prima istanza da come il sistema economico capitalista pensa il lavoro e il lavoratore; come è pacifico che l'ipotesi avanzata più indietro circa "il passaggio verso modalità e condizioni organizzative, produttive e formative che lasciano ampi margini per l'avveramento di un'educabilità certa e sostanziale" non è nient'altro che una promessa menzognera, se si continua a identificare il lavoratore con uno strumento dello strumento produttivo.

Per sostenere una cultura simile, la pedagogia può e deve far leva sulla formazione professionale (precisamente sulla competenza pedagogica dei formatori) e sulla consulenza formativa per tentare di diffondere il proprio credo antropocentrico; ugualmente, può e deve insistere nella pedagogizzazione degli ambienti lavorativi (nel senso di non consegnare ad altri saperi il controllo formativo); addirittura, potrebbe pure spingersi ad "aggreire" la formazione manageriale, contribuendo a risollevare zeli neo-umanistici. Tuttavia, la pedagogia dovrebbe innanzitutto preoccuparsi di assicurare l'ingresso nelle scuole dell'educazione economica, a partire dalla scuola primaria.

Tanti anni orsono, K. Abraham affermava che «la pedagogia [...] assolverà il suo compito solamente quando renderà l'uomo capace di riflettere, anche, sulle sue relazioni con l'economia»<sup>55</sup>, specificando che nell'incontro tra le due sfere il primato indiscusso va assegnato alla pedagogia, perché è muovendo dall'educativo e dalle sue esigenze che si riesce a capire l'economico e la portata delle sue risonanze. Coerentemente, conscio delle

---

55 K. ABRAHAM, *Educazione economica. Fondamenti pedagogici*, trad. it., Armando, Roma, 1967, p. 279.

ripercussioni economiche sulle altre dimensioni esistenziali e della facoltà economica di dirigere da una parte o dall'altra il senso della vita, proponeva un'educazione economica dall'infanzia all'adulthood (per quest'ultima tramite un'auto-educazione sorretta dagli apprendimenti antecedenti) volta a ricomprendere eticamente l'agire economico e, quindi, a coglierne le opportunità squisitamente umane. In questa educazione, il lavoro è ineliminabile, è il cuore dell'impalcatura educativa.

Come per K. Abraham, anche nella nostra visione educativa il lavoro è ineliminabile, concordando in primis con la lezione di A. Agazzi, secondo il quale «non può mancare nella educazione dell'uomo, a nessuno dei livelli di essa, qualunque sia il mestiere e la professione che ognuno eserciterà poi nella vita»<sup>56</sup> e, nondimeno, seguendo una lunga tradizione pedagogica che riconosce nello stesso un veicolo educativo imprescindibile. Premesso, pertanto, che il lavoro, a priori, dovrebbe essere presente in tutti i tipi di scuola (quanto meno dalla primaria), perché agevola lo «sviluppo complessivo di tutte le disposizioni della nostra natura»<sup>57</sup> facilitandone l'enucleazione integrale ed armonica e perché privarsi del lavoro significa precludere agli educandi di pervenire alla completa manifestazione della «libertà interiore», della «coscienza», della «responsabilità» e della «consapevolezza», ovvero di pervenire all'autorealizzazione<sup>58</sup>, è logico che entro un'educazione economica esso si cari-

---

56 A. AGAZZI, *Teoria e pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1958, p. 180.

57 J. H. PESTALOZZI, *Educazione del popolo e industria*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 235.

58 Cfr. S. HESSEN, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it., Armando, Roma, 1975, p. 144.

chi di questo onere e di ulteriori. Principiando con un “lavoro-gioco” concepito alla stregua di C. Freinet<sup>59</sup> e proseguendo con un reale e concreto lavoro manuale, accompagnato dall’uso di tecnologie ad hoc, l’attività lavorativa, allora, dovrebbe servire: a palesarne la *valenza spiccatamente educativa* (il lavoro come generatore di apprendimenti prassici, “verificatore” delle conoscenze teoriche, motivatore dell’apertura inter-relazionale, agente di socialità e di formazione identitaria, stimolatore di creatività, suscitatore di fiducia nelle proprie capacità, ecc.<sup>60</sup>); ripartendo di qua, ad attestare il suo *essere anzitutto per le persone e la loro umanizzazione* parimenti alla sua funzione sociale; e, infine, a fungere da elemento di stura per una riflessione estesa che contempi il suo interfacciarsi con l’agire economico.

A questo proposito, in quanto educazione economica, essa non dovrebbe attenzionare esclusivamente il lavoro come atto in sé e per sé, ma dovrebbe prevedere, naturalmente commisurandole all’età interessata, la configurazione di “simulimpresе” (simulazione di imprese) che tengano conto di tutte le fasi di un ciclo produttivo fino alla commercializzazione dei prodotti, anticipata e seguita da visite guidate presso le aziende e dal confronto con “casi aziendali”, con l’esperienza di lavoratori in carne ed ossa e con altri testimonial provenienti dal mondo del lavoro (imprenditori, manager, ecc.), unitamente allo scandaglio delle tecniche di marketing, scortato dall’analisi dei cartelloni pubblicitari, delle promozioni su carta (quotidiani, riviste, periodici, ecc.), delle pubblicità televisive, del backstage degli spot,

59 Cfr. C. FREINET, *L’educazione del lavoro*, trad. it., Editori Riuniti, Roma, 1977, pp. 184-185 e 197.

60 Cfr. F. D’ANIELLO, *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 165-166.

del *visual merchandising* e di video inerenti al consumo. Ad un primo stadio, le simulazioni consentirebbero agli educandi di prendere adeguata coscienza dell'organizzazione del lavoro e del suo svolgimento (come si fa e che cosa comporta a vari livelli), nonché del valore del denaro (acquisto delle materie prime, determinazione dei prezzi dei beni e decisioni sulle paghe virtuali da corrispondere), non disdegnando un argomento caro a quell'educazione economica sovente impartita da istituzioni non scolastiche<sup>61</sup>. Ad un secondo stadio, il "ritornare" sulle simulazioni, forti delle visite e dei confronti indicati, dovrebbe spronare il ripensamento etico del "come si fa e che cosa comporta a vari livelli" e solleticare interrogativi quali: qual è il senso e il significato di ciò che si fa per chi lo fa e per chi ne fruisce? Perché quel bene ha quel prezzo e non un altro? Perché il margine di profitto deve essere questo e non quello? Perché un manager guadagna x e un subordinato y? Perché si deve lavorare ad un certo ritmo e a una certa intensità? Perché in un'azienda vigono certe norme e campeggiano certi simboli? Perché un pezzo dell'azienda è qui ed altri sono all'estero? Perché si devono maturare certe competenze? Eccetera, eccetera. Lo studio del marketing, altresì, sarebbe chiaramente destinato ad aiutare la scoperta di peculiari meccanismi che lo regolano e il discernimento tra veritiero e fittizio in ambito pubblicitario.

---

61 Sebbene sia evidente che l'educazione economica sia assente nelle nostre scuole, esistono comunque progetti educativi istituzionalmente avallati e generalmente promossi dalle banche che si concentrano proprio sul valore del denaro e del risparmio, talora anche rispondenti a finalità non propriamente educative (esaltazione del denaro come fine e del consumo irrazionale). Tale prospettiva, però, appare alquanto limitata e non comprensiva delle ragioni profonde di una autentica educazione economica.

In fin dei conti, il fine a cui aspira questa forma educativa è proprio questo: *formare identità attive e personalità critiche* in grado di indagare approfonditamente i nessi esistenti tra lavoro in termini assoluti ed organizzazione, tra lavoro e produzione, tra lavoro, organizzazione, produzione, marketing e consumo e di rileggerli mediante la lente di ingrandimento delle ricadute oggettive dell'agire economico, distinguendo ciò che è positivo o negativo per la *tutela della dignità e della realizzazione umana*.

L'idea progettuale presentata è un'idea ambiziosa, che richiede risorse, docenti competenti in materia e il coinvolgimento della comunità di riferimento, ma un'educazione siffatta, oltre a colmare un'ingiustificabile lacuna educativa, potrebbe destare l'originarsi dal basso di un movimento di ristrutturazione etico-culturale capace di opporsi alle devianze dell'economico e, auspicabilmente, di ricondurlo al suo incarico primigenio: quello di *servire l'uomo*.

In chiusura, un'ultima annotazione va riservata al "lato buono" del capitalismo post-fordista. Difatti, ribadendo inversamente quanto scritto prima relativamente alla traiettoria post-fordista idealtipica, non possiamo omettere che sussistono anche imprenditori (ed imprese) che hanno a cuore sia il profitto sia le persone e loro esigenze educative, che si distanziano dalle mere deformazioni utilitaristiche per indossare le vesti di un capitalismo dal volto umano e tengono alla propria "responsabilità sociale"<sup>62</sup>, che piuttosto di cedere alla delocalizzazione per far fronte ai costi elevati si indebitano,

---

62 Sulla responsabilità sociale in ottica pedagogica, cfr. A. VISCHI, *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.

che davanti alla crisi non cercano appigli per licenziare ma provano a cercare soluzioni alternative, che mirano ad assumere quanto prima i periferici e che, in definitiva, hanno saputo sfruttare al meglio le occasioni concesse dall'evoluzione tecnologica per dar vita ad organizzazioni orientate al business e alla cura dei lavoratori.

Per queste imprese, tornando alla formazione professionale, una via congeniale alla sintonizzazione tra saper fare e saper essere e, dunque, all'irrobustimento delle competenze citate è certamente quella dell'attivazione (spontanea, non etero-diretta) di "comunità di pratica" e della loro mediazione pedagogica. Non volendoci dilungare sulla spiegazione analitica del costruito, per la quale si rinvia ai testi in nota<sup>63</sup>, appare qui sufficiente rilevare, con M. Striano, che in una comunità di pratica (nel nostro caso una comunità di persone che partecipano alla stessa pratica lavorativa, chiamate ad un medesimo impegno nei suoi confronti) «si realizzano sia processi di co-costruzione di conoscenze sia saperi funzionali ad alimentare le pratiche ed i processi di trasformazione delle cornici semantiche che alle pratiche conferiscono senso e significato»<sup>64</sup>. Insomma, si sperimenta una «cultura dell'apprendimento»<sup>65</sup> dove ciascun membro della comunità può simultaneamente concentrarsi «sul proprio processo di apprendimento e sviluppo

---

63 Cfr. J. LAVE, E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it., Erickson, Trento, 2006 e E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

64 M. STRIANO, *Comunità di pratiche e sviluppo professionale*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, p. 103.

65 *Ibidem*.

personale a partire da una prospettiva critica e riflessiva, e su una più profonda comprensione delle idee e dei concetti relativi all'apprendere e al conoscere»<sup>66</sup>; il tutto entro un cogente contesto collaborativo che pone in essere il potenziamento, non solo delle capacità apprenditive, meta-apprenditive e riflessive, ma pure di quelle creative, comunicative, emotive, etiche, interculturali, auto-organizzative ed auto-valutative. In quest'ottica, un gruppo di lavoratori che diviene comunità di pratica è il passo ideale da compiere per soddisfare i bisogni dei primi insieme a quelli dei loro "principali".

#### BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Biopolitique et biopouvoir*, «Multitudes», 1, 2000.
- AA. VV., *Competenza e professionalità*, «Education Sciences & Society», 1, 2011.
- ABRAHAM K., *Educazione economica. Fondamenti pedagogici*, trad. it., Armando, Roma, 1967.
- AGAZZI A., *Teoria e pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1958.
- ANTUNES R., *Il lavoro in trappola. La classe che vive di lavoro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 2006.
- BARBERI P., *È successo qualcosa alla città. Manuale di antropologia urbana*, Donzelli, Roma, 2010.
- BASSIGNANA P. L. (a cura di), *Taylorismo e fordismo alla Fiat nelle relazioni di viaggio di tecnici ed ingegneri, 1919-1955*, AMMA, Torino, 1998.
- BAUMAN Z., *Consumo, dunque sono*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2010.
- BERTAGNA G., *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, «Studium Educationis», 1, 2000, pp. 37-71.
- BLAUNER R., *Alienazione e libertà*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1971.

---

66 Ivi, p. 104.

- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- , *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*, La Scuola, Brescia, 1999.
- BONAZZI G., *Il tubo di cristallo. Modello giapponese e fabbrica integrata alla Fiat Auto*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- , *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- BONAZZI G., LA ROSA M. (a cura di), *Modello giapponese e produzione snella: la prospettiva europea*, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- BORGHI V., *Il lavoro tra economia e società. Metamorfosi del lavoro, processi di globalizzazione e trasformazioni del legame sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- BOURDIEU P., *Sul potere simbolico*, in A. Boschetti, *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu*, Marsilio, Venezia, 2003, pp. 119-129.
- BRUNI L., *Economia con l'anima*, a cura di A. Pozzi, EMI, Bologna, 2013.
- BRUNI L., ZAMAGNI S., *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- BUTERA F., *La divisione del lavoro in fabbrica*, Marsilio, Venezia, 1977.
- CASTEL R., *Les métamorphes de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995.
- CHICCHI F., *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- CROUCH C., *Il potere dei giganti. Perché la crisi non ha sconfitto il neoliberalismo*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2012.
- CUCCURULLO R., *Formazione organizzazione impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, La Scuola, Brescia, 1999.
- D'ANIELLO F., *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.
- , *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- DAVENPORT T. H., BECK J. C., *The Attention Economy. Understanding the New Currency of Business*, Harvard Business School Press, Boston, 2001.
- DEMICHELI L., LEGHISSA G. (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2008.
- DI NICOLA P. (a cura di), *Da Taylor a Ford. Appunti per lo studio dello «scientific management» e della catena di montaggio*, Ediesse, Roma, 2006.

- FABBRI L., *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano, 2010, pp. 15-34.
- FORTEZZA F., *Marketing, felicità e nuove pratiche di consumo*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- FREINET C., *L'educazione del lavoro*, trad. it., Editori Riuniti, Roma, 1977.
- GALLINO L., *Biopolitiche del lavoro*, in L. Demichelis, G. Leghissa (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2008, pp. 13-20.
- , *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, intervista a cura di P. Borgna, Laterza, Roma-Bari, 2012.
- GIDDENS A., *Identità e società moderna*, trad. it., Ipermedium libri, Napoli, 1999.
- GORZ A., *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- , *Capitalismo, socialismo, ecologia*, trad. it., Manifestolibri, Roma, 2011.
- HARVEY D., *La crisi della modernità*, trad. it., Il Saggiatore, Milano, 2010.
- HESSEN S., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, trad. it., Armando, Roma, 1975.
- ISFOL, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI – DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *XIV Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2012-2013*, dicembre 2013, in <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19686>, ultima consultazione: 13/02/2015.
- LATOUCHE S., *Breve trattato sulla decrescita serena*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- LAVE J., WENGER E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. it., Erickson, Trento, 2006.
- LAZZARATO M., *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*, Ombre Corte, Verona, 1997.
- LIPOVETSKY G., *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- MAIMONE F., *Dalla rete ai silos. Modelli e strumenti per comunicare e gestire la conoscenza nelle organizzazioni "flessibili"*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

- MARAZZI C., *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*, Edizioni Casagrande, Bellinzona, 1994.
- MARTINELLI M., *Il legame incrinato. Lavoro e società in trasformazione nell'epoca della globalità*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- MAURI G., SBARDELLA G. (a cura di), *Personalismo oggi. La persona nell'era della biopolitica e del capitalismo tecno-nichilista*, Effatà Editrice, Torino, 2009.
- MIEGGE M., *Lavoro e motivazioni*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Macerata, 2009, pp. 139-148.
- NEGRELLI S., *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- NOVARA F., SARCHIELLI G., *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- PESTALOZZI J. H., *Educazione del popolo e industria*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- POLLOCK F., *Automazione ed organizzazione*, in G. Airoidi, R. C. D. Nacamulli (a cura di), *Materiali per una teoria organizzativa d'impresa. Premesse storiche e fondamenti teorici*, ETAS, Milano, 1984, pp. 320-326.
- REVELLI M., *Lavorare in Fiat*, Garzanti, Milano, 1989.
- , *Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo*, in P. Ingrao, R. Rossanda (a cura di), *Appuntamenti di fine secolo*, Manifestolibri, Roma, 1995, pp. 161-169.
- ROSSI B., *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- , *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- RULLANI E., *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.
- , *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004.
- SCHEIN E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985.
- SENNETT R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1999.
- STRIANO M., *Comunità di pratiche e sviluppo professionale*, in G. Alessandrini, M. Buccolo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2010, pp. 99-112.

- TAYLOR F. W., *Principi di organizzazione scientifica del lavoro*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1975.
- TOTARO F., *Per una misura etico-antropologica dell'economia*, in F. Totaro, B. Giovanola (a cura di), *Etica ed economia: il rapporto possibile*, Edizioni Messaggero, Padova, 2008, pp. 17-55.
- TOURAINÉ A., *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 1997.
- VISCHI A., *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- ZAMAGNI S., *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*, intervista a cura di N. Curci, La Scuola, Brescia, 2009.
- ZOLL R., *La solidarietà: eguaglianza e differenza*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2003.



## 8. DALL'EDUCAZIONE PERMANENTE AL *LIFELONG LEARNING*

SERGIO ANGORI

### 8.1. La forza contestativa di un'idea

Chi intendesse consultare una mappa sulla quale individuare il tracciato degli itinerari di *ricerca pedagogica* (e, conseguentemente, anche quelli riguardanti la *ricerca educativa e didattica*) più frequentati in questi ultimi decenni si troverebbe a constatare che i punti d'intersezione di tali percorsi sono assai più numerosi di quanto si possa immaginare e non potrebbe fare a meno di rilevare che uno dei "crocevia" più trafficati è sicuramente quello che porta il nome di *educazione permanente*. Di lì transitano, infatti, la maggior parte degli studi che hanno per oggetto l'educabilità dell'uomo, quelli che riguardano la natura ed i fini dell'educazione, le politiche educative, l'articolazione dei sistemi scolastici e dei

percorsi formativi, per non dire di quelli che si occupano dell'educazione in età adulta e della formazione continua, oltre a quelli che intendono distinguere l'educazione formale da quella non formale e informale. E non c'è bisogno di soffermarci ad illustrare il perché siano molteplici e variegate le linee di ricerca che finiscono con l'intercettare, in un modo o nell'altro, l'idea di *educazione permanente*, al punto da riconoscerle poteri taumaturgici e di riporre in essa aspettative non sempre capaci, poi, di materializzarsi in esperienze finalizzate a migliorare concretamente la condizione umana. È del resto un dato di fatto che taluni problemi che affliggono il nostro Paese – i bassi livelli di competenza nella *literacy* e nella *numeracy* della popolazione adulta, il persistere del preoccupante fenomeno dei *Neet* (giovani che non studiano e non cercano lavoro), il *mismatch* che si registra tra la formazione di cui dispongono i giovani che escono dalla scuola e dall'università e le competenze richieste dal mondo del lavoro, l'insoddisfacente numero di adulti che annualmente partecipano ad attività di formazione, per citarne solo alcuni – interpellino in modo pressante proprio quest'area del sapere pedagogico e attendano da essa indicazioni per identificare mete da raggiungere e itinerari da seguire.

Così, annotava a suo tempo M. Mencarelli, non sorprende che l'irrompere sulla scena dell'idea di *educazione permanente*, agli inizi degli anni sessanta del Novecento, abbia finito «con l'apparire come una delle più qualificate conquiste della metafisica pedagogica, un autentico mito»; anche se ben presto qualcuno ha voluto vedervi, piuttosto, «un mito irrealizzabile, un'utopia»<sup>1</sup>.

---

1 M. MENCARELLI, *Ricerca pedagogica. Mappa lessicale e bibliografica*, a cura di G. Serafini, Università degli Studi di Siena, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Arezzo, s.d. ma 1980, p. 110.

In siffatta interpretazione si è perso di vista – osserva il pedagogista – che tale idea è invece nata «dall'esperienza di schiere di operatori che hanno constatato in prima persona che non basta dare l'alfabeto' a chi lavora, che è indubbiamente strumento prezioso, ma inidoneo a suscitare l'espressione e l'affermazione della personalità intera». A ben riflettere, «è proprio pensando alle contraddizioni, ai paradossi, alle iniquità che si trovano al livello dei fatti, che si scopre la ragione contestativa dell'educazione permanente, nella quale ragione [vi] è una profonda *istanza umanistica*»<sup>2</sup>. «Non c'è nessuna idea – afferma ancora M. Mencarelli – che sia fortemente contestativa come l'idea di educazione permanente, ma è una contestazione che va al di là della denuncia e indica in modo preciso la complessità delle cose che meritano di essere fatte»<sup>3</sup>. In altri termini: niente si rivela più concreto e più sfidante di un'idea qual è, appunto, quella di cui stiamo discorrendo, che muove da una incondizionata fiducia nelle *attitudini personali* (capaci di alimentare il processo di autorealizzazione e di espressione delle virtualità di cui ciascuno dispone), che ha come obiettivo l'*educazione integrale* della persona (contrastando ogni forma di deprivazione e di alienazione del potenziale umano), che presenta una esplicita *dimensione democratica* (in quanto mira all'educazione di tutti), che si propone di coltivare il *pensiero critico*, il *dialogo*, la *disponibilità all'innovazione* (costituendo, di

---

2 Ivi, p. 112.

3 M. MENCARELLI, *L'educazione permanente come idea normativa per la trasformazione delle istituzioni per l'educazione degli adulti*, in C. Scaglioso (a cura di), *I centri sociali di educazione permanente. Prospettive di sviluppo*, Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato agli Studi di Siena, ed. Società Tipografica Editoriale, Città di Castello, s.d. ma 1973, p. 48.

fatto, un antidoto efficace e prezioso contro ogni forma di conservatorismo o di avventurismo).

Il richiamo ai vincoli di realtà, cui si è appena fatto cenno, consente innanzi tutto di evidenziare che l'educazione permanente «segna una frontiera più avanzata di quella definita dall'impegno di alfabetizzazione [degli adulti] e di quella della stessa *alfabetizzazione funzionale*»<sup>4</sup>: non a caso, nel secondo dopoguerra, è andata gradualmente maturando in Italia la convinzione che l'istruzione "risarcitoria" o della "*seconda chance*" (attuata mediante corsi di *scuola popolare*, o attraverso iniziative simili, destinata agli adulti che nella loro infanzia non avevano potuto beneficiare – principalmente per ragioni socio-economiche – dell'accesso all'istruzione o che lo avevano potuto fare solo per un arco di tempo limitato) non può garantire, da sola, l'esercizio pieno dei diritti dell'uomo, non consente ai cittadini un'attiva e consapevole partecipazione alla vita democratica, non offre ai lavoratori gli strumenti cognitivi di cui necessitano per provvedere al miglioramento o, quantomeno, alla costante "manutenzione" dei loro saperi professionali. C'è bisogno di altro: è necessario mettere le persone in condizione di coltivare l'idoneità ad apprendere (*readiness*), di apprezzare il valore della conoscenza, di scoprire come essa si produce e si modifica, di disporre dei mezzi (economici, culturali, tecnici) per incrementare, in autonomia, la propria crescita umana. Secondariamente, emerge in modo evidente che il concetto di educazione permanente possiede un rilevante significato civile: sollecitando all'*autoeducazione* promuove la responsabilizzazione di ciascuno e attribuisce alle comunità il compito di farsi contesti "educanti" (in passato si

---

4 M. MENCARELLI, *Ricerca pedagogica*, cit., p. 110.

è parlato di *cit   educative*, oggi pi u frequentemente di *learning city*) e, come tali, capaci di contribuire attivamente alla promozione dell'educazione dei cittadini e alla elevazione delle loro condizioni di vita.

Nel contempo non pu o essere sottaciuto che il riferimento all'educazione permanente lascia trasparire, in modo inequivocabile, la profonda ansia di *autenticit   umana* che attraversa l'attuale stagione storica, alle prese con domande – ne indichiamo alcune: quale futuro ci attende? Si intravedono, all'orizzonte, alternative alla societ   “liquida” denunciata da Z. Bauman? Quali sono i binari lungo i quali, attualmente, si muove il progresso umano? La comunit   internazionale   in grado di fronteggiare le “crisi” (economiche, politiche, alimentari, sanitarie, ecc.) che investono porzioni sempre pi u ampie del pianeta, a qualunque latitudine? – per le quali   sempre pi u difficile trovare risposte soddisfacenti.

Ci si rende allora conto che l'idea di educazione permanente, rettamente intesa, non   affatto «un mito pedagogico, una inutile utopia, una ipocrita evasione dal concreto dei problemi che urgono nella vita sociale»<sup>5</sup> o, al pi u, pu o essere considerata – come annoter  J. Delors – «un'utopia necessaria, anzi vitale, se vogliamo sfuggire a un pericoloso ciclo alimentato dal cinismo o dalla rassegnazione»<sup>6</sup>. Imparare ad imparare, apprendere lungo tutto il corso della vita, conoscere sempre meglio il mondo che ci circonda, disporsi a comprendere gli altri, conciliare formazione generale e competenze specifiche costituiscono obiettivi strategicamente irrinunciabili che implicano un'educazione che abbracci,

---

5 *Ibidem*.

6 J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1997, p. 18.

diacronicamente, tutto il corso della vita (*lifelong learning*), che investa trasversalmente le esperienze di vita quotidiana: da quelle che attengono all'ambito familiare a quelle che riguardano il lavoro, da quelle che mettono al centro i rapporti interpersonali a quelle nelle quali gioca un ruolo di rilievo la dimensione emotivo-affettiva delle persone (*lifewide learning*) e che si alimenti, in profondità, attingendo a principi, valori, credenze, orientamenti in grado di attribuire senso all'apprendere (*lifedeeep learning*)<sup>7</sup>. Il reticolo di collegamenti attraverso i quali corre la linfa che dà vigore a questo progetto, com'è facile intuire, ha un nome preciso: *educazione permanente*. Né, al momento, si intravedono percorsi alternativi, meno utopici e altrettanto efficaci nel dischiudere prospettive promettenti in termini di sviluppo del nostro potenziale umano (inteso in tutte le sue dimensioni: pensiero, linguaggio, affettività, relazionalità, immaginazione, creatività).

In questo contributo ci proponiamo di ricostruire sinteticamente la nascita e l'evoluzione della nozione di educazione permanente, di accennare al dibattito che si è sviluppato attorno ad essa, sia a livello pedagogico che sociale e politico, fino al suo graduale accantonamento, nel corso degli anni novanta, quando ha cominciato a prevalere l'uso dell'espressione *lifelong learning*, non di rado utilizzata impropriamente come sinonimo di *lifelong education*. Approdo, questo, che suscita non poche perplessità perché apre il varco, a nostro avviso, a concezioni strumentali dell'educazione (ridotta, in nome di logiche efficientistiche e produttivistiche, essenzialmen-

---

7 Cfr. L. DOZZA, G. CHIANESE, *Una società a misura di apprendimento. L'educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

te ad acquisizione di conoscenze, procedure, abilità, strategie di *problem solving*), a scapito di una visione più alta, come osserva ancora J. Delors, «che metta in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza, cioè della persona che *impara ad essere*»<sup>8</sup>.

## **8.2. Educazione permanente: un'espressione destinata ad inflazionarsi**

Fin dall'antichità, sono in molti ad aver intuito che il bisogno di continuare ad imparare lungo tutto il corso della vita è connaturale e connaturato all'uomo. Da Sofocle a Platone, da Cicerone a Seneca unanime è il convincimento che non c'è un'età che segni il momento in cui, di fatto, si cessa di apprendere. Sarà tuttavia il pensatore ed educatore moravo A. Comenio (1592-1670) a sottolineare con forza che l'educazione è destinata a tutti, uomini e donne, ricchi e poveri, giovani ed anziani; conseguentemente è possibile "insegnare tutto a tutti" e "tutta la vita è scuola". Trattandosi di intenti che presentano anche implicazioni sociali di notevole rilevanza, essi faticheranno tuttavia non poco ad affermarsi e bisognerà attendere la prima rivoluzione industriale, agli inizi del XIX secolo, per veder fiorire, nei Paesi che maggiormente ne sono protagonisti (in particolare l'Inghil-

---

8 J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, cit., p. 80. J. Delors scrive: «l'educazione deve essere organizzata attorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; *imparare ad essere*, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti» (p. 79).

terra), iniziative finalizzate alla diffusione dell'istruzione e della formazione al di fuori e oltre la scuola. Si tratta, ovviamente, di attività – ricordiamo quelle svolte dalle *Sundays Schools*, dai *Mechanic's Institutes*, dalle *Schools for the People* – che rispondono ad esigenze legate alle trasformazioni economiche in atto (passaggio dal lavoro agricolo a quello svolto negli opifici industriali) anche se non mancano figure, come quella del pastore protestante N. Grundtvig e del suo collaboratore C. Kold che, intorno alla metà dell'Ottocento, daranno vita in Danimarca ad esperienze di educazione degli adulti – le *folkehøjskoler*, scuole superiori popolari o “scuole per la vita” – che potremmo definire di natura “disinteressata” (perché destinate non a promuovere l'acquisizione di abilità utilizzabili nel lavoro ma, principalmente, l'umanizzazione delle persone, il senso di appartenenza ad una nazione, la consapevolezza di essere cittadini del mondo), successivamente a lungo considerato uno dei più avanzati modelli di riferimento.

Gli storici dei processi formativi sono concordi nel riconoscere quali pionieri dei principi costitutivi dell'educazione permanente E. Lindeman, valente educatore degli adulti e collaboratore di J. Dewey, che nel 1926 dà alle stampe *The Meaning of Adult Education* e B. Yeaxlee, autore di *Lifelong Education*, uscita a Londra nel 1929, che costituisce la prima opera esplicitamente dedicata al tema che stiamo trattando<sup>9</sup>. Per entrambi l'educazione appare come una componente inscindibile della vita, in quanto costituisce un elemento costante dell'esperien-

---

9 Per una ricostruzione storica del concetto di educazione permanente, cfr. J. C. FORQUIN, *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, «LLL Focus on Lifelong Lifwide Learning», 2, 2005. Il testo in lingua francese era uscito in «Savoirs», 6, 2004, pp. 9-44.

za quotidiana: grazie ad essa le persone hanno modo di esprimere le loro capacità e di metterle alla prova. Nei Paesi anglofoni, l'educazione in età adulta è vista, in sostanza, come un'opportunità di coltivare e valorizzare i talenti di cui ciascuno è portatore. Spetta a chi ha responsabilità di governo creare le condizioni perché tali risorse possano trovare l'opportunità di manifestarsi, producendo benefici per i singoli e per le comunità di cui essi fanno parte.

In Francia, gli albori dell'educazione permanente sono invece da ricercare principalmente nelle iniziative promosse dai movimenti che, nel periodo tra le due guerre del secolo scorso, si battono per il miglioramento delle condizioni di vita delle classi sociali più umili e che rivendicano il diritto di tutti ad accedere al sapere, pur restando centrale la preoccupazione per il mantenimento della loro originaria cultura e l'interesse per lo sviluppo delle competenze necessarie nelle attività lavorative. La cultura, viene fatto rilevare, non è patrimonio riservato ad alcuni, che possa essere negato ad altri. «Giorno verrà – scrive a questo proposito J. Folliet, un educatore francese del movimento “Peuple et culture”, che tanto si adopererà per la diffusione dei valori posti a base dell'educazione permanente – in cui privare gli uomini della cultura parrà tanto vergognoso quanto privarli del pane, e accaparrare egoisticamente la cultura sarà cosa ignobile quanto l'accaparramento dei cereali, e sarà infamia vendere illusioni o svaghi scurrili quanto il vendere alimenti guasti e adulterati»<sup>10</sup>. Calibano, il personaggio assunto da J. Folliet ad emblema dei derelitti dell'umanità e a simbolo del potere di riscatto che l'educazione possiede, ha

---

10 J. FOLLINET, *Popolo e cultura. A toi Caliban*, trad. it., Armando, Roma, 1963, p. 210.

diritto ad una cultura vera, che egli possa contribuire a creare, che giovi ad irrobustire la sua libertà e la sua creatività, che sia quella della comunità alla quale egli appartiene e non qualcosa di imposto dall'esterno.

È tuttavia in seno all'UNESCO che, nel secondo dopoguerra, si avverte il bisogno di integrare l'educazione degli adulti in un dispositivo più ampio rispetto a quello della lotta all'analfabetismo, accreditando nel contempo una nuova concezione del ruolo e delle funzioni dell'educazione scolastica. Ed è nel corso della Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, tenutasi su iniziativa di tale organismo a Montreal nel 1960, che prende forma dopo anni di gestazione l'idea di educazione permanente. Si tratta di una proposta che si pone come superamento dei modelli formativi scuola-centrici e che intende rispondere alle esigenze di una società in rapida trasformazione in cui i cittadini, insieme all'istruzione (leggere, scrivere e far di conto), rivendicano politiche formative che liberino le potenzialità di cui ciascuno dispone per la realizzazione di sé e che favoriscano l'innalzamento dei livelli di consapevolezza del ruolo che loro compete in campo sociale ed economico. Superfluo annotare che attorno a tale idea, fin dal suo primo apparire, si registrano ampi consensi, tanto che qualche tempo dopo A. Lorenzetto potrà annotare: «in meno di dieci anni [l'educazione permanente] ha raggiunto i confini del mondo»<sup>11</sup>. E non è difficile individuare le ragioni di tanto successo.

L'educazione permanente è da subito percepita come un dispositivo che, come si è anticipato, racchiude in sé una rilevante portata civile e una prorompente carica in

---

11 A. LORENZETTO, *Educazione permanente*, in *La pedagogia*, opera diretta da L. Volpicelli, Vallardi, Milano, 1972, vol. XIII, p. 629.

termini di emancipazione sociale: la funzione “politica” che esprime la fa percepire come uno straordinario strumento di riscatto sociale (utile a far prendere coscienza della dignità umana, ad innalzare il livello culturale dei cittadini, a migliorare le prestazioni lavorative, a favorire la cooperazione e la coesione sociale) ma anche come qualcosa da maneggiare con cura perché in grado di alimentare richieste ed aspettative in materia di maggiore equità sociale, di riduzione delle situazioni di svantaggio vissute dai gruppi più marginali, di un reale controllo della società sui centri di potere. Ed i governi, anche quelli democratici, non sempre gradiscono che i cittadini si industrino ad esercitare compiutamente i diritti di cui sono titolari.

È da aggiungere che la retorica e l'enfasi poste sulle potenzialità di riscatto sociale che tale idea possiede ha finito con il ridurre l'interesse, da parte degli esperti del settore, per una approfondita riflessione sui suoi fondamenti epistemologici, tant'è che sono dovuti passare vari anni prima che abbia potuto farsi strada la concezione di una unità organica tra educazione iniziale (scolastica) ed educazione degli adulti nel quadro di un *sistema* di educazione permanente; senza dire che l'uso di un lessico non univoco, nel trattare tale questione, ha portato inevitabilmente a equivoci e fraintendimenti di non poco rilievo, almeno fino a quando si è continuato a confondere l'educazione permanente con l'educazione degli adulti<sup>12</sup>. Se W. K. Richmond, con buone ragioni, ha potuto asserire che «quando un italiano parla di “educazione permanente”, un francese di “education

---

12 Cfr. J. L. GARCIA GARRIDO, *L'educazione permanente in prospettiva internazionale*, in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Leang*, Ed. SEAM, Formello (Roma), 2000, p. 85.

permanente” ed un inglese di “lifelong learning” non stanno necessariamente parlando della stessa cosa»<sup>13</sup> ciò significa che non si è avvertita la necessità (o ha fatto comodo non avvertirla) di concordare termini e significati, cosicché anche all'interno dello stesso Paese, per indicare questo concetto, si sono usate e si continuano ad usare espressioni diverse, che sicuramente non aiutano a farne apprezzare il valore autentico.

Più volte nei nostri scritti abbiamo evidenziato le conseguenze di tutto ciò ed abbiamo segnalato che, tanto la varietà dei temi che fanno capo all'educazione permanente quanto la molteplicità di strategie ed esperienze attraverso le quali si realizza, confermano la centralità che essa occupa sulla mappa degli interventi educativi e la funzione strategica che esercita ma, al tempo stesso, anche l'oggettiva difficoltà nel definire il perimetro delle azioni di sua pertinenza<sup>14</sup>. Difficoltà che M. Mencarelli – sicuramente uno dei primi e più attenti studiosi italiani di tali questioni (si tenga conto che il suo volume *Educazione permanente* viene pubblicato nel 1964, poco dopo la ricordata Conferenza di Montreal) – imputa principalmente al persistere di una separazione tra la *pedagogia del fanciullo* e la *pedagogia dell'adulto*: due “pedagogie” che «hanno proceduto per la loro stra-

---

13 W. K. RICHMOND, *L'educazione permanente*, trad. it., Le Monnier, Firenze, 1978, p. 20.

14 Cfr. S. ANGORI, *Educazione permanente: un'espressione superata?*, «Prospettiva EP», 3, 2001, pp. 67-90; S. ANGORI, *Lifelong learning: oltre l'educazione permanente?*, in S. S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*, GESP, Città di Castello, 2009, pp. 55-73; S. ANGORI, *L'educazione permanente: cinquant'anni di storia di un'idea-guida*, «Prospettiva EP», 2-3, 2011, pp. 7-35; S. ANGORI, *La formazione continua: ragioni e prospettive*, in S. Angori (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2012, p. 32 e segg.

da ignorandosi a vicenda senza chiedersi se potessero e possano avere in comune teorie e strategie operative»<sup>15</sup>. Tutto questo non ha contribuito a far percepire l'educazione permanente come *educazione liberatrice, promozionale, autentica*, in grado di porsi come *idea normativa* e quindi come principio regolatore dell'attività formativa che si realizza in famiglia, nella società, nella scuola, nel lavoro, nel tempo libero e che si costituisce come «fermento di una società veramente democratica»<sup>16</sup>. Di qui l'esigenza di una "verifica", reclamata tempestivamente, che consentisse di interrogarsi sul perché l'espressione che sintetizza l'idea su cui stiamo discutendo si sia rapidamente inflazionata (è un dato di fatto che, nel corso del tempo, sia stata utilizzata per indicare attività molto diverse tra loro e non di rado che sia stata anche strumentalizzata), sul modo di recuperare il "vigore morale" che essa racchiude e veicola, su cosa fare perché la cultura (compreso quella custodita nelle biblioteche, nei musei, nei teatri, nei siti archeologici o naturalistici) non continui a restare «lontana dal popolo»<sup>17</sup>. Ma anche una verifica che aiuti a comprendere che "educazione permanente" è più di una espressione: rappresenta la *cultura emergente* che va costituendosi a mano a mano che le persone e le comunità prendono consapevolezza dei loro diritti e chiedono di poterli esercitare. Per non dire, infine, che una riflessione sulle vicende vissute da quest'idea, nella sua breve ma significativa storia, consentirà di ridurre la distanza venutasi a creare nel modo

---

15 M. MENCARELLI, *Educazione permanente: significato di un'espressione*, «Prospettiva EP», 5-6, 1983, p. 11.

16 M. MENCARELLI, *L'educazione permanente come idea normativa per la trasformazione delle istituzioni per l'educazione degli adulti*, cit.

17 Cfr. il fascicolo n. 5-6, 1983, di «Prospettiva EP» dal titolo *Educazione permanente: esigenze di verifica*.

di intenderla (e di declinarla operativamente) da parte delle diverse istituzioni sovranazionali che si occupano di politiche educative.

In proposito, va tenuto presente che l'UNESCO (segnatamente attraverso l'Istituto per l'educazione di Amburgo, oggi *Institute for Lifelong Learning*) ed il Consiglio d'Europa, fino agli anni novanta, hanno promosso una considerevole mole di studi e ricerche destinati al consolidamento e alla diffusione del concetto di educazione permanente; ne sono testimonianza, rispettivamente, i Congressi internazionali sull'educazione degli adulti ed i Simposia (ci limitiamo a segnalare, tra i primi, quello di Montreal, già ricordato, e quello di Amburgo del 1997 e, tra i secondi, *Pour une politique de l'éducation permanente aujourd'hui*, svoltosi a Siena nel 1979, dedicati a prefigurare una "società ad immagine dell'educazione permanente", ma anche il prezioso lavoro di studiosi come P. Lengrand, che nel 1970 pubblica *Introduction à l'éducation permanente*, E. Faure, autore nel 1972 del Rapporto *Apprendre à être*, J. Delors che nel 1996 firma la raccolta di contributi contenuti in *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*). Quanto all'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in inglese Ocde) va detto che essa si è invece orientata verso i principi del riformismo scandinavo facendosi promotrice dell'idea di *istruzione ricorrente*, sottolineando la necessità di un più stretto rapporto tra formazione e lavoro, tra istruzione e vita. L'economia, si legge in un suo documento, «ha bisogno di figure professionali molto qualificate, pronte ad apprendere a tutte le età» e di metodologie

che rendano efficace l'apprendimento<sup>18</sup>. Da ultimo, va fatto cenno alla copiosa attività promozionale svolta dall'Unione Europea che, con il libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, del 1995, con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000 e con documenti come *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001), ha optato apertamente per il paradigma dell'*apprendimento permanente* (*lifelong learning*), legittimando tale scelta con la necessità di far fronte ai bisogni della nascente *learning society* – caratterizzata dall'emergere dell'economia immateriale, dalla diffusione delle nuove tecnologie, da processi innovativi fortemente accelerati – e quindi con l'esigenza di sollecitare i cittadini ad acquisire le competenze per affrontare tali sfide.

L'apprendimento lungo tutto il corso della vita, in questa prospettiva, sembra costituire non più un impegno in capo allo Stato e alle sue articolazioni periferiche ma un compito che rientra tra quelli di cui ogni persona porta la responsabilità; ai pubblici poteri spetta assicurare le condizioni perché ciò si realizzi e individuare le modalità più appropriate per assicurare il raggiungimento degli obiettivi che i singoli intendono prefiggersi. Si tratta di un approccio al problema tutt'altro che convincente: c'è il rischio che l'istruzione di tipo formale e la formazione professionale sia iniziale che continua – e, conseguentemente, il possesso degli strumenti cognitivi che danno la consapevolezza di “avere diritto ad avere diritti” – restino appannaggio dei ceti sociali più colti, che ne sanno apprezzare il valore e che quindi si attiveranno per avvalersene. Mentre chi appartiene ad

---

18 Cfr. OCDE, *Société du savoir et gestion des connaissances*, OCDE, Paris, 2000.

altri gruppi sociali, per ignoranza, per pigrizia, per effetto dei condizionamenti socio-culturali che ne limitano le capacità di scelta riterrà di poterne fare a meno. Ciò farà sì che la forbice tra “coloro che sanno” e “coloro che non sanno”, tra chi è “connesso”, per dirla con J. Rifkin, e chi non lo è, finirà con il divaricarsi ulteriormente<sup>19</sup>, alimentando ingiustizie e possibili tensioni sociali. L'avvertimento contenuto nel libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995) curato da E. Cresson e P. Flynn è, del resto, molto chiaro: la posizione che occupiamo nella società sarà sempre più determinata dalla quantità di conoscenze che avremo acquisito.

### **8.3. Cambiamento di paradigma: dalle politiche di emancipazione collettiva alla costruzione di competenze individuali**

Analogamente a quanto accade per tanti aspetti del sapere umano, anche le idee hanno una storia: ciascuna di esse nasce, cresce in modo più o meno rigoglioso, trova modo di venir messa alla prova e di essere utilizzata in contesti diversi, incontra estimatori e critici, si depotenzia, finisce infine messa da parte o dimenticata. In genere, le idee subiscono questa sorte quando si rivelano non più idonee a rappresentare concettualmente realtà che sono mutate o che si sono fatte più complesse, oppure quando ne emergono di più soddisfacenti. In ogni caso si avverte sempre l'esigenza di chiarire le ragioni del cambiamento operato.

Con *educazione permanente* non è accaduto così: nessuno ha spiegato perché fosse divenuta un'idea ina-

---

<sup>19</sup> Cfr. J. RIFKIN, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, trad. it., Mondadori, Milano, 2000.

deguata, inefficace, superata e quindi da abbandonare. Ad un certo momento (nella seconda metà degli anni novanta) si è preso atto che il modo di considerare l'educazione lungo tutto il corso della vita era cambiato e che, con esso, doveva mutare anche il relativo vocabolario. L'educazione permanente cessava di rappresentare una "prospettiva" da assumere a riferimento per indicare l'aspirazione dell'umanità a coltivare, primariamente, processi di autorealizzazione e, pur continuando ad essere considerata – almeno da una parte degli studiosi – un'*idea regolativa*, utile a definire il senso dell'educazione (da quella scolastica a quella degli adulti, dalla formazione professionale iniziale a quella continua, da quella formale a quella non formale e informale), ha cominciato a non essere più utilizzata, se non in modo approssimativo e confuso, nei documenti nazionali e sovranazionali che trattano di tematiche educative, ovvero ad essere assunta sempre più come sinonimo di apprendimento permanente, senza specificare se, dove, quando e perché fossero venute meno quelle istanze che, appena qualche lustro prima, avevano fatto di essa un'*ideaguida* capace di alimentare – come si è visto – vivaci dibattiti e tante speranze.

Con l'affermarsi negli ultimi decenni del XX secolo di orientamenti neoliberalisti, sia in economia che in campo sociale, anche le politiche educative hanno cambiato paradigma: l'educazione, intesa come fondamentale diritto dei cittadini e come impegno collettivo nel poterlo esercitare in modo compiuto, è stata lasciata all'iniziativa del singolo. Ciò ha fatto passare in secondo piano le attività formative destinate, nelle comunità, alla costruzione dell'identità sociale, a promuovere il senso di appartenenza, a stimolare la condivisione di

valori, la cooperazione, la solidarietà, rafforzando con ciò le differenze e la stratificazione sociale. E che questo modello di sviluppo culturale stia mostrando delle falle è attestato da quanto sta accadendo negli Stati Uniti dove, da tempo, si parla apertamente di “due Americhe”: una progressista, *affluente*, istruita ed aperta alla conoscenza e all'innovazione, che si riconosce nell'individualismo, nel darwinismo sociale, nell'intraprendenza personale e l'altra povera, rinunciataria, con bassi livelli di competenza alfabetica, timorosa del domani, che si sente sempre più esclusa e che cova risentimenti verso altri gruppi sociali<sup>20</sup>. In proporzioni minori, altrettanto si sta verificando in Europa e in Italia; ma si tratta di questioni che restano del tutto estranee al dibattito politico e culturale, quantomeno nel nostro Paese, ove solo in pochi si preoccupano per i dati allarmanti che vengono dalle indagini sulle competenze culturali degli adulti<sup>21</sup>, sulla partecipazione dei lavoratori alle attività di formazione continua, sull'uso limitato che i cittadini sanno fare delle nuove tecnologie, sulla insoddisfacente conoscenza delle lingue straniere, per non dire di quanto emerge dalle rilevazioni riguardanti la lettura di libri e giornali, la fruizione dei beni culturali, la partecipazione dei cittadini alla vita politica.

I sostenitori dell'opportunità di passare dalla *lifelong education* al *lifelong learning*<sup>22</sup> insistono nell'affermare

---

20 Cfr. E. BELTRAMINI, *I ricchi, i poveri e le due Americhe*, «Vita e Pensiero», 1, 2014, pp. 37-42.

21 Cfr. PIAAC-OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, a cura di G. Di Francesco, ISFOL, Roma, 2014.

22 Tra gli studi più recenti su queste tematiche si segnalano: C. MEDEL ANONUEVO, T. OHSAKO, W. MAUCH, *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, Unesco, Institute for Education, Hamburg, 2001; J. FIELD, *Lifelong Learning and the New Educational*

che l'apprendimento costituisce lo strumento chiave per *adattarsi* al cambiamento, sia da parte degli individui che da parte delle organizzazioni, e che rappresenta un'efficace risorsa per aumentare la flessibilità e la competitività economica, oltre ad essere un importante presidio per combattere l'esclusione sociale. Si tratta di posizioni che, implicitamente, invitano a guardare all'educazione essenzialmente per i risvolti che essa presenta in termini di occupabilità, di mobilità professionale, di incremento della produttività e della competitività e come prevenzione di conflitti sociali. Questo modo di vedere le cose, scrive R. Barros, si basa sul presupposto che siano i lavoratori ad essere responsabili, in prima per-

---

*Order*, Trentham Books, London, 2002; C. MEDEL ANONUEVO (a cura di), *Lifelong learning. Discourses in Europe*, Unesco Institute for Education, Hamburg, 2003; P. JARVIS, *Adult education and lifelong learning, Theory and Practice*, Routledge, London-New York, 2004; A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008; F. TORIELLO, *Fondamenti epistemologici del lifelong learning*, Tecnodid, Napoli, 2008; S. B. MERRIAM, *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119, 2008, pp. 93-98; UNESCO - Institute for Lifelong Learning, *Global Report on Adult Learning and Education*, Unesco, Hamburg, 2009; AA. VV., *L'educazione permanente, un projet d'avenir*, «Education Permanente», 180, 2009; TREELE, *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*, Associazione TreeLLLe, Genova, 2010; R. MANCINI, *Una cultura emergente: l'educazione permanente. Genesi e sviluppo di un'idea*, Aracne, Roma, 2011; M. CASTIGLIONI (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano, 2011; E. MARESCOTTI, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano, 2012; C. BIASIN, *Orientamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico*, «Studium Educationis», 2, 2011, pp. 59-74; G. ALEANDRI, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma, 2011; G. ALEANDRI, C. GIACONI, *Lifelong learning for inclusion*, Armando, Roma, 2012.

sona, del mantenimento del loro posto di lavoro e della conservazione dell'attuale assetto sociale. Ciò fa loro obbligo di autoresponsabilizzazione, di impegno costante nell'aggiornamento delle competenze, di disponibilità ad imparare lungo tutto il ciclo della carriera lavorativa, ma comporta anche un incremento – che potrebbe diventare insopportabile – dello stress dovuto al fatto di operare in processi sempre più de-standardizzati, assumendosi crescenti responsabilità, con la preoccupazione di non riuscire o di non essere all'altezza delle aspettative riposte su di loro<sup>23</sup>. Ora, ci domandiamo, quale rilevanza può mai avere, sul piano dell'autorealizzazione, un'attività di apprendimento che risponda alle sole logiche che abbiamo appena richiamato? La "missione" dell'educazione permanente (rappresentata com'è, per quanto ci riguarda, dalla *promozione umana*) è oggettivamente diversa da quella dell'apprendimento permanente. Così come sono inevitabilmente diversi i "contesti", le "motivazioni", le "pratiche" propri dell'una e dell'altro. Cancellare le differenze significa snaturare entrambe.

Ed è ancora R. Barros a segnalare che, per effetto del cambiamento di paradigma sopra indicato, i sistemi educativi e formativi che operano ai diversi livelli del corso di vita delle persone sono ormai interessati a coltivare pressoché esclusivamente le "competenze", al plurale (e quindi i saperi, le abilità tecniche, i dispositivi, le procedure da seguire), e non più la "competenza", al singolare (in cui entrano invece in gioco la sensibilità e le attitudini personali, la passione, la volontà, la perizia, il piacere di far bene le cose, di specchiarsi nelle cose fatte, di coltiva-

---

23 Cfr. R. BARROS, *From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 1, 2013, pp. 33-47.

re *hobbies*, di prendersi cura di sé), finendo con il legare l'apprendimento alla sola dimensione professionale e trascurandone altre (quella dell'impegno politico, sociale, culturale, della creatività, della motricità, della manualità, ecc.) non meno rilevanti. In sostanza, all'"ideologia umanistica", alla quale si è apertamente richiamata l'educazione permanente interessata a promuovere la crescita umana e sociale dei singoli e delle comunità, si è sostituita l'"ideologia neoliberista" fortemente individualista, efficientista, pragmatista. Se la prima è apparsa uno strumento capace di concorrere a rafforzare la democrazia e la giustizia sociale, l'apprendimento permanente si inquadra principalmente entro scenari di natura economica, fino a legittimare un neo-funzionalismo che riduce il valore dell'educazione e della formazione a conoscenze settoriali, abilità, *expertise*, *performances*.

Naturalmente non è in discussione il fatto che l'apprendere sia un valore e che, come tale, sia attività da incentivare e sostenere; ciò che ci sembra debba essere denunciato è l'assenza di un "quadro di riferimento" entro cui collocare tale attività. In altri termini: interrogarsi sulle ragioni e sul senso dell'apprendere, sul valore di ciò che si apprende, sui possibili usi di quanto si apprende, su chi decide che cosa, come e quando dovremmo apprendere non ci sembra una pretesa assurda ed una operazione irrilevante. Adattarsi alle esigenze del mondo del lavoro, ai mutamenti sociali, alle innovazioni – e quindi collocarsi in una prospettiva di *lifelong learning* – costituisce, per più aspetti, una necessità che non discutiamo ma si tratta di attività che necessitano, per l'appunto, di un'idea regolativa che le legittimi; senza dire che la "forza contestativa" che veniva riconosciuta all'idea di educazione permanente al momento della sua entrata in scena conserva

tutt'ora intatta, a nostro avviso, la sua ragion d'essere.

Se è auspicabile che ogni uomo possa avvalersi, lungo tutto il corso della vita, delle opportunità di educazione/formazione di cui ha modo di fruire (che intenzionalmente ricerca e seleziona) è non meno vero che l'apprendimento, perché produca effetti, presuppone un *disegno* capace di dare senso a quanto si sta facendo; implica quindi *ragioni* – radicate in una antropologia che abbia a suo fondamento l'educabilità dell'uomo, il diritto di questi a realizzarsi come singolo e come membro di una comunità, la sua capacità di decidere – che, con riferimento al discorso sviluppato in queste pagine, mettano in condizione di rispondere ad un interrogativo tanto semplice quanto ineludibile che torniamo a riproporre: perché apprendere e quale uso fare dell'apprendimento?

Una giovane ed acuta studiosa delle tematiche dell'educazione degli adulti ha scritto che «l'apprendimento è sempre contemplato come meccanismo cardine dell'educazione, ma non è l'educazione»<sup>24</sup>. Verità sacrosanta che, tuttavia, taluni si ostinano a negare. L'apprendimento è uno strumento, un mezzo, per un fine che ha bisogno necessariamente di essere esplicitato; per non dire – osserva P. Bélanger, già direttore del citato Istituto per l'educazione dell'Unesco di Amburgo – che c'è apprendimento e apprendimento: quello che contribuisce alla crescita personale e quello finalizzato ad aggiornare e accrescere le competenze professionali, quello che concorre a far emergere le potenzialità personali e quello che risponde alla necessità di sapere e di imparare a fare, quello che risponde a bisogni profondi e quello che soddisfa curiosità<sup>25</sup>. Rinunciare all'idea di *educazione per-*

---

24 E. MARESCOTTI, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, cit., p. 39.

25 Cfr. P. BÉLANGER, *Nuove visioni su lifelong learning e musei*, in M.

*manente* (o in qualunque altro modo si intenda, oggi, indicare il concetto che tale espressione è andata sin qui esprimendo), significa privare di una cornice di senso le diverse attività di carattere educativo/formativo che la persona dovrebbe avvertire il bisogno di compiere nel corso della propria esistenza<sup>26</sup>.

*Lifelong learning* è un'idea che non può, in alcun modo, essere considerata equivalente ad *educazione permanente*; né l'espressione che la designa può essere considerata sinonimo di *educazione che dura tutta la vita* o di *educazione degli adulti*. Con ciò, si badi bene, non intendiamo sminuire il significato dell'*apprendimento permanente*, se non altro perché è attività che "rimette al centro" il soggetto che ne è protagonista e lo responsabilizza in ordine alle opportunità e ai percorsi educativi e formativi da seguire, ma va anche detto che da qui ad assumere tale idea come cardine di una concezione teorico-pratica capace di fungere da motivo ispiratore dell'intero sistema di educazione/formazione il passo è lungo.

#### 8.4. Annotazioni conclusive

Come abbiamo avuto modo di rilevare in altra sede<sup>27</sup>, è un dato di fatto che la letteratura internazionale utilizzi ormai espressioni come "apprendimento durante il corso della vita" (*lifelong learning*), "organizzazioni che

---

Sani (a cura di), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004, pp. 15-20.

<sup>26</sup> Sul punto cfr. S. ANGORI, *Un "orizzonte di senso" per l'educazione degli adulti*, «Ricerche Pedagogiche», 184-185, 2012, pp. 28-34.

<sup>27</sup> Cfr. S. ANGORI, *L'educazione permanente: cinquant'anni di storia di un'idea-guida*, cit.

apprendono” (*learning organization*), “società dell’apprendimento” o “società conoscitiva” (*learning society*). Istruzione e formazione lungo l’intero corso della vita, da un lato, e *apprendimento* a tutte le età, dall’altro, costituiscono il nuovo scenario con il quale dobbiamo fare i conti. Il primo versante evoca la dimensione istituzionale della questione: chiama in causa le scelte dei governi, rinvia alle politiche culturali, alla predisposizione di sistemi educativi e formativi efficaci, all’offerta rivolta a tutti i cittadini dell’opportunità di accrescere in ogni momento della vita la loro cultura (ambito, questo, che può essere definito dell’*educazione permanente*). L’altro versante è invece quello individuale, soggettivo (quello delle singole persone che si dispongono ad apprendere in funzione delle proprie aspirazioni, delle motivazioni che animano il loro agire, della cultura che possiedono, e questo è più propriamente l’ambito del *lifelong learning*). L’aver concentrato l’interesse, in questi ultimi anni, pressoché esclusivamente sul secondo versante non è stata, a nostro parere, una buona scelta. L’accesso all’educazione (o anche alla sola istruzione) implica attribuire valore alla conoscenza, richiede di saperne apprezzare i vantaggi (non solo economici), presuppone tempo, risorse, criteri selettivi per individuare quanto è stimato conforme alle esigenze e alle capacità di apprendimento personali. Ora, che la totalità dei cittadini, anche nei Paesi più sviluppati, disponga delle competenze culturali per assumersi le responsabilità prefigurate da questo modo di considerare il loro rapporto con il sapere è cosa tutta da dimostrare. Senza dire che l’accesso ai prodotti della conoscenza (specialmente se di qualità) costa e non tutti dispongono dei mezzi per avvalersene. Ecco perché restiamo convinti della necessità che lo Sta-

to e la società si facciano promotori di iniziative che facilitino processi destinati a far emergere la reale portata del valore del sapere, della cultura, dell'educazione (che non può essere ridotta soltanto ad apparato strumentale) e che si adoperino per avvicinare ad essa, attraverso opportune e mirate azioni di mediazione, anche fasce sociali che, da sole, difficilmente potrebbero sentire il bisogno di farlo o che comunque mancherebbero dei necessari strumenti per operare autonomamente.

Al centro dell'attenzione, osserva A. Alberici nell'illustrare le ragioni che, a suo avviso, giustificano il primato del *lifelong learning* sulla *lifelong education*, c'è «l'individualità dei processi», l'assunzione da parte di ciascuno «di una responsabilità diretta nell'apprendimento»<sup>28</sup>. L'attenzione, annota la studiosa, si sta spostando dalla legittimazione dell'azione educativa (umanizzazione delle persone, promozione sociale, costruzione di una società democratica) e dalla individuazione di percorsi, strategie, risorse da destinare a tale scopo al sostegno offerto a ciascuno perché prenda consapevolezza dell'importanza dell'apprendere e possa avvalersi, se crede, di forme individualizzate e flessibili di apprendimento (facilitate dall'uso delle nuove tecnologie). Conseguentemente, la sede decisionale in materia di attività educative/formative, come si è detto, non è tanto quella istituzionale quanto quella personale. Sulla base di contingenze, motivazioni, esigenze individuali, ciascuno deve poter decidere se, come e quando fare esperienze di apprendimento (riguardanti temi di cultura generale, ovvero saperi professionali, cultura civica, interessi personali,

---

28 A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino, 1999, p. 43.

ecc.). L'apprendimento, in tal modo, si fa *competenza strategica*, opportunità per le capacità umane di «creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva»<sup>29</sup>.

A queste tesi si potrebbe tuttavia obiettare che bisogna stare attenti a non subire il fascino degli *ambienti di apprendimento*; quegli “ambienti” che, grazie ancora una volta alle nuove tecnologie, appaiono oggi particolarmente attraenti, capaci di soddisfare la voglia di sapere, di semplificare e personalizzare i processi dell'imparare, di mettere a portata di mano quanto abbiamo bisogno di conoscere. Ma un conto sono le strategie, i luoghi, gli strumenti, i canali dell'apprendere, altra cosa sono i *learners* (con i loro diversi livelli di competenza, le loro motivazioni, le loro aspirazioni, soprattutto, con i loro reali bisogni di umanizzazione), sempre più indifesi rispetto a certe “offerte” di apprendimento e quindi rispetto alle decisioni e agli interessi di chi gestisce il relativo “mercato” (industria culturale, media, pubblicità, network editoriali, provider internazionali, ecc.)<sup>30</sup>. Se la capacità di apprendere merita di essere sostenuta e valorizzata è anche vero che non tutti gli apprendimenti contribuiscono a migliorare l'uomo (ci sono anche quelli meccanici, ripetitivi, noiosi, inutili, eccessivamente faticosi, improduttivi, e potremmo continuare).

Nell'intento di sviluppare le “competenze adattive” richieste dalla società della conoscenza il rischio potrebbe essere quello di dare la priorità (da parte di chi pro-

---

29 A. ALBERICI, *Apprendimento permanente come risorsa umana e sociale per la democrazia*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2011, p. 170.

30 Cfr., tra altri, F. RAMPINI, *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Feltrinelli, Milano, 2014.

pone apprendimenti ma anche di chi li chiede) a ciò che è stimato utile, facile, piacevole, “spendibile”, a ciò che produce risultati immediati e tangibili, lasciando in secondo piano quelle attività – che a noi sembrano invece prioritarie – che consentono alle persone di sentirsi gratificate dalla capacità di attivare, in modo interfunzionale, tutti i poteri di cui dispongono e di aver voglia di continuare a qualificarli ulteriormente.

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Educazione permanente: esigenze di verifica*, «Prospettiva EP», 5-6, 1983.
- AA. VV., *L'éducation permanente, un projet d'avenir*, «Education Permanente», 180, 2009.
- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino, 1999.
- , *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- , *Apprendimento permanente come risorsa umana e sociale per la democrazia*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Luigi, Napoli, 2011, pp. 169-177.
- ALEANDRI G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma, 2011.
- ALEANDRI G., GIACONI C., *Lifelong learning for inclusion*, Armando, Roma, 2012.
- ANGORI S., *Educazione permanente: un'espressione superata?*, «Prospettiva EP», 3, 2001, pp. 67-90.
- , *Lifelong learning: ambiguità di una locuzione molto usata*, «Focus on Lifelong Lifewide Learning», 4, 2006.
- , *Lifelong learning: oltre l'educazione permanente?*, in S. S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*, GESP, Città di Castello, 2009, pp. 55-73.

- , *L'educazione permanente: cinquant'anni di storia di un'idea-guida*, «Prospettiva EP», 2-3, 2011, pp. 7-35.
- , *La formazione continua: ragioni e prospettive*, in S. Angori (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, 2012, pp. 21-50.
- , *Un "orizzonte di senso" per l'educazione degli adulti*, «Ricerche Pedagogiche», 184-185, 2012, pp. 28-34.
- BARROS R., *From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 1, 2013, pp. 33-47.
- BÉLANGER P., *Nuove visioni su lifelong learning e musei*, in M. Sani (a cura di), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004, pp. 15-20.
- BIASIN C., *Orienteamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico*, «Studium Educationis», 2, 2011, pp. 59-74.
- CASTIGLIONI M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano, 2011.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1997.
- DEMETRIO D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Raffaello Cortina, Milano, 2009.
- DE SANCTIS F., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- DOZZA L., CHIANESE G., *Una società a misura di apprendimento. L'educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1972.
- FIELD J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, London, 2002.
- FOLLIET J., *Popolo e cultura. A toi Càliban*, trad. it., Armando, Roma, 1963.
- FORQUIN J. C., *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, «LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning», 2, 2005; il testo in lingua francese è uscito in «Savoirs», 6, 2004, pp. 9-44.
- GALLINA V., *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

- GARCIA GARRIDO J. L., *L'educazione permanente in prospettiva internazionale*, in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Leang*, Ed. SEAM, Formello (Roma), 2000, pp. 55-73.
- JARVIS P., *Adult education and lifelong learning, Theory and Practice*, Routledge, London-New York, 2004.
- LENGRAND P., *Introduzione all'educazione permanente*, trad. it., Armando, Roma, 1976.
- LORENZETTO A., *Educazione permanente*, in *La pedagogia*, opera diretta da L. Volpicelli, vol. XIII, Vallardi, Milano, 1972.
- MACCHIETTI S. S., *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998.
- MACCHIETTI S. S., *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, «Studium Educationis», 1, 2011, pp. 7-17.
- MANCINI R., *Una cultura emergente: l'educazione permanente. Genesi e sviluppo di un'idea*, Aracne, Roma, 2011.
- MARESCOTTI E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano, 2012.
- MEDEL ANONUEVO C. (a cura di), *Lifelong learning. Discourses in Europe*, Unesco Institute for Education, Hamburg, 2003.
- MEDEL ANONUEVO C., OHSAKO T., MAUCH W., *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, Unesco, Institute for Education, Hamburg, 2001.
- MENCARELLI M., *Educazione permanente*, La Scuola, Brescia, 1964.
- , *L'educazione permanente come idea normativa per la trasformazione delle istituzioni per l'educazione degli adulti*, in C. Scaglioso (a cura di), *I centri sociali di educazione permanente. Prospettive di sviluppo*, Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato agli Studi di Siena, ed. Società Tipografica Editoriale, Città di Castello, s.d. ma 1973, pp. 34-48.
- , *Educazione permanente democrazia creazione culturale*, in M. Mencarelli, W. K. Richmond, B. Suchodolski, *Educazione permanente e democrazia*, a cura di M. Mencarelli, Lisciani e Giunti, Teramo, 1983, pp. 11-44.
- , *Educazione permanente: significato di un'espressione*, «Prospettiva EP», 5-6, 1983, pp. 3-21.
- MERRIAM S. B., *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119, 2008, pp. 93-98.

- OCDE-OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1997.
- OCSE, *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris, 2000.
- OCSE, *Promoting Adult Learning*, National Centre on Adult Literacy Publishing, Bruxelles, 2009.
- PIAAC-OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, a cura di G. Di Francesco, ISFOL, Roma, 2014.
- RICHMOND W. K., *L'educazione permanente*, trad. it., Le Monnier, Firenze, 1978.
- SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere*, trad. it., Anicia, Roma, 2005.
- SUCHODOLSKI B., *Educazione permanente in profondità*, trad. it., Ed. Alfasanta, Padova, 1992.
- TORIELLO F., *Fondamenti epistemologici del lifelong learning*, Tecno-did, Napoli, 2008.
- TREELLE, *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*, Associazione TreeLLLe, Genova, 2010.
- UNESCO - Institute for Lifelong Learning, *Global Report on Adult Learning and Education*, Unesco, Hamburg, 2009.
- USHER R., EDWARDS R., *Lifelong Learning: Signs, Discourses, Practices*, Springer, Dordrecht, 2007.

## 9. IL CAMMINO DELLA PEDAGOGIA

NICOLETTA BELLUGI

### 9.1. Dalla pedagogia come arte alla pedagogia come scienza

L'educazione è un'esperienza diffusa e generalizzata che costituisce oggetto di riflessione e di studio della pedagogia.

La riflessione sull'educazione e per l'educazione ha origini remote e remote sono le origini della parola "pedagogia"; la sua radice infatti «rinvia al greco *pàis-paidòs*, 'fanciullo', *ago* richiama *aghein*, condurre, guidare, e la desinenza aggiunge il riferimento al discutere, al 'ragionare'»<sup>1</sup>.

La pedagogia si è sviluppata lentamente attraverso diverse fasi e inizialmente si è posta come arte<sup>2</sup>. Infatti nella impossibilità di disporre di un corpo organico di idee, alle quali chiedere coerenza per impostare un atto

---

1 N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996, p. 11.

2 Dagli inizi a Socrate.

educativo, essa si rifaceva esclusivamente alla tradizione e al “momento inventivo” dell'educatore. La sua essenza si identificava con l'intuizione, con la ispirazione, con il tatto psicologico di chi educava.

La sua struttura non era identificabile con linee formalmente ben definite e costanti.

Da Platone in poi, con l'affermarsi progressivo del pensiero e della ricerca filosofica, la pedagogia si è posta come filosofia, pervenendo alla definizione razionale e logica di ideali e di concezioni di vita, conquistando contenuti più netti e finalità più precise, sia sul piano morale che sul piano gnoseologico (della conoscenza), e dandosi una struttura più rigorosa, anche se “determinata” dalla filosofia ispiratrice.

L'ampliarsi ed il differenziarsi delle riflessioni filosofiche hanno però progressivamente fatto emergere il problema della oggettività dei fondamenti della pedagogia. Di fatto la pedagogia ha conservato la sua essenza filosofica fino al positivismo (seconda metà dell'Ottocento), periodo nel quale vi è stato un rifiuto sempre più netto di tutto ciò che si manifestava come aprioristico e dunque al di là delle esperienze sensibili. In quel periodo infatti ha iniziato a ricercare “contenuti” e metodi scientificamente verificabili.

La *pedagogia come scienza*, conseguente alla crisi della pedagogia filosofica, ha iniziato a ricercare contenuti nei vari ambiti delle scienze umane, dalla psicologia (con gli studi di Claparède, del Decroly e della Montessori) alla sociologia (con Dewey), accreditando il valore di una ricerca sperimentale in grado di darle una struttura solida, fondata su presupposti di “oggettività”, ricavati dall'applicazione di un metodo “scientifico”.

Nel corso del Novecento, dopo la parentesi idealistica,

dominata dall'affermazione del pensiero gentiliano in cui la pedagogia è "inglobata" nella "filosofia dello spirito", riprende il dibattito pedagogico e si rinvigorisce. Infatti si ritorna «con forza ad interrogarsi su cosa sia o possa essere la pedagogia, anche in ragione della palese inadeguatezza della ipotesi elaborata e sostenuta dal neoidealismo di fronte allo spessore delle problematiche educative (scolastiche e non) che vanno proponendosi e che sollecitano più ampi confronti con quanto era andato emergendo particolarmente da certi ambiti di ricerca (ignorati o trascurati o poco stimati in precedenza), ma pure per l'attenzione a strategie di ricerca che hanno mostrato tutta la loro fecondità (particolarmente in alcune aree culturali), e per i nuovi punti di riferimento (con quel che tutto questo comporta anche sul piano dei rapporti e dell'articolazione di una disciplina) che si assumono»<sup>3</sup>.

Da questo dibattito, al quale hanno partecipato pedagogisti che si collocavano in diverse prospettive valoriali, è scaturita l'ipotesi di una pedagogia come disciplina che si articola e si struttura obbligatoriamente su piani diversi «poiché (a) c'è da definire la peculiarità dell'educare, da individuarne i traguardi, da fissare i contenuti, (b) ci sono da conoscere poteri e dinamismi dei soggetti ai quali le azioni educative sono rivolte, (c) ci sono da specificare – sulla scorta delle decisioni prese e delle scelte fatte, degli elementi di conoscenza acquisiti – i momenti, le varie fasi, i vari passaggi, di quelle azioni (di quel fare, più propriamente)».

Emerge pertanto il carattere composito della pedagogia. «Essa, infatti, appare né solo filosofia, né solo scienza, né solo arte»<sup>4</sup>.

---

3 G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, «Prospettiva EP», 4, 2004, pp. 7-8.

4 Ivi, p. 9.

Negli anni settanta inoltre «vengono a definirsi vari progetti di pedagogia come scienza pedagogica sostanzialmente filosofica» e «prende più consistenza l'idea di una disciplina (pedagogica) fenomenologicamente fondata. Si affacciano anche le prime ipotesi di una pedagogia come scienza ermeneutica, si fa strada la possibilità di una scienza empirica dell'educazione»<sup>5</sup> e non mancano supposizioni su una pedagogia che si disperda nelle differenti scienze dell'educazione.

Intorno al modello di pedagogia come disciplina pratica lavora in quegli anni particolarmente S. De Giacinto che non ignora nessuno dei punti deboli delle elaborazioni precedenti. La sua è tra le riflessioni epistemologiche più approfondite ed organiche che la cultura pedagogica italiana<sup>6</sup> del secolo scorso abbia conosciuto.

Dagli studi di questo pedagogista emerge che la pedagogia è una disciplina diversa da tutte le altre che «possono indagare l'educazione perché [...] essa non è né scienza, né filosofia ma, appunto, disciplina pratica, *per la pratica* (ma anche *sulla pratica*). Che si occupa, cioè, dell'educazione, come realtà globale e storica, cercando di descrivere come essa si dà e avviene e tentando di supporre come potrebbe avvenire»<sup>7</sup>.

Se tale è e può non contraddittoriamente essere, la pedagogia finisce necessariamente, secondo S. De Giacinto, per avere un carattere interdisciplinare sin dal suo iniziale costituirsi – che la rende contraddittoria solo in apparenza perché «la specializzazione è logicamente ne-

---

5 Cfr. G. FLORES D'ARCAIS, *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1972 e, dello stesso autore, *Premessa deontologica del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1974.

6 Cfr. G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., p. 10.

7 S. DE GIACINTO, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1977, p. 37.

cessaria, ma [...] “insufficiente per una ‘comprensione’ della ‘cosa’ sia a livello esplicativo sia a livello operativo o di progettazione”<sup>8</sup> – poiché utilizza conoscenze che per lei sono indispensabili, ma incapaci di risolvere, se prese isolatamente, il problema pratico dell’educare»<sup>9</sup>.

Nella prospettiva della pedagogia come scienza pratico-poietica negli anni settanta si collocava anche M. Mencarelli, il quale, tuttavia, sottolineava anche la «funzione ermeneutica-sistematica» del sapere pedagogico<sup>10</sup>.

Altri pedagogisti, che prevalentemente si collocano nella prospettiva marxista, nel corso degli anni settanta ipotizzano «una pedagogia come disciplina (sostanzialmente filosofica) critica. Critica nei riguardi d’un dibattito metateorico che resta impigliato in vuote e innocue formule, e critica d’un teorizzare che non prende atto d’un modo fondamentalmente astratto e ideologico (questa volta nell’accezione negativa) di intendere e considerare l’uomo e la sua educazione e di delineare progetti che non escono dal sogno e dall’utopia»<sup>11</sup>.

L’ipotesi di una pedagogia critica, in questi anni, emerge anche dalla ricerca di G. Flores d’Arcais<sup>12</sup> – che era partito dall’idea di una pedagogia come disciplina pratica, alla quale tornerà anche successivamente integrando le sue istanze – ma da tutt’altro versante (quello personalistico) rispetto a quello marxista. Il pedagogi-

---

8 D. ANTISERI, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma, 1975, p. 70.

9 Cfr. G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., p. 11.

10 Cfr. M. MENCARELLI, *L’insegnamento della pedagogia nella università*, in Aa. Vv., *L’insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1979.

11 G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., pp. 11-12.

12 A questo proposito, di G. Flores d’Arcais si vedano particolarmente i due volumi pubblicati nella prima metà degli anni settanta, citati nella note precedenti.

sta suppone «una disciplina che indagli, in modo particolare, sul significato, le peculiarità, le specificità, le possibilità, le condizioni dell'educazione e su ciò che la distingue da forme che sembrano ad essa vicine»<sup>13</sup>.

Nell'ultimo ventennio del secolo scorso la pedagogia in Italia è stata vista anche come una clinica della formazione<sup>14</sup>, «come particolare ottica dalla quale indagare in profondità singole situazioni, soggetti, processi attraverso le tecniche proprio del lavoro clinico»<sup>15</sup> e, da F. Cambi, come scienza che si costruisce «a partire dal paradigma della complessità, inteso, questo, come vero e proprio modello epistemologico»<sup>16</sup>. La complessità, secondo il pedagogista è carattere costitutivo della pedagogia che appare “disciplina di frontiera, conoscitiva ed operativa ad un tempo, rivolta a fissare ‘principi’, ma anche ad elaborare ‘strategie’, che si muove quasi ai margini della scienza *strictu sensu*”, non molto rigorosa ed oggettiva, sottoposta al “doppio (e indifferente) regime del fattuale e del valutativo”<sup>17</sup>.

Negli ultimi anni del Novecento E. Damiano ripropone una pedagogia come disciplina pratica ma «come disciplina *per* la pratica che riesce ad accreditarsi come tale in quanto è anche disciplina *su* e *di* una pratica. Disciplina, cioè, che ha un proprio ‘oggetto’. Scienza di una pratica – l'educazione –, dunque, “che si costru-

---

13 Cfr. G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., pp. 12-13.

14 A questo riguardo si confrontino: R. MASSA (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari, 1990; R. MASSA (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 1992.

15 G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., pp. 14-15.

16 Cfr. F. CAMBI, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna, 1986, p. 12.

17 Cfr. G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., p. 15.

isce a partire da una prassi professionale, quella degli educatori”<sup>18</sup>, scienza che ha per oggetto “l’insegnamento colto sotto l’angolatura di chi lo opera”<sup>19</sup>.

In effetti, come dimostra il continuo dibattito al quale è stato fatto riferimento, il problema della definizione della pedagogia è complesso anche se «nel dibattito tra scienze idiografiche e nomotetiche non vi è dubbio che le discipline dell’educazione si collochino sul versante idiografico. La pedagogia è scienza del possibile, *poietica*, non mira ad ottenere risultati pubblici e ripetibili, non si compiace nell’esercitare un approccio nomotetico. Infatti l’educazione, che è l’oggetto di studio di questa scienza, più che al *generale* è interessata al *particolare*, alla situazione contingente, *alle singole persone*. Per questo i pedagogisti prendono costantemente atto del carattere soggettivo e provvisorio dei risultati. Essi ricercano spiegazioni *plausibili*, ben sapendo che proprio nel diverso grado di plausibilità risiede non soltanto la validità delle indicazioni offerte ma anche la valenza epistemologica della disciplina.

Ma, soprattutto, la pedagogia è interessata ai ‘significati’, e nel contesto dei significati non può essere trascurato il grande tema dei ‘valori’. Infatti si colgono significati sempre entro un contesto valoriale. Significati e valori si richiamano così strettamente da non potersi dare se non nella forma della biunivocità. Il valore richiama il significato come l’altra faccia della medesima medaglia.

Ecco, dunque, che se lo statuto epistemologico proprio della pedagogia è il medesimo delle scienze idiografiche, l’oggetto di studio non potrà essere se non l’e-

18 E. DAMIANO, *Le scienze umane e la pedagogia. Nuovi itinerari*, «Il Quadrante Scolastico», 17, 1983, p. 48.

19 E. DAMIANO, *L’azione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Armando, Roma, 1993, p. 186.

ducabilità della persona nel suo universo di significati. Ma i significati non sono costanti matematiche; non rispondono a leggi ed esperimenti ripetibili; sono variabili nel tempo, nello spazio, nel contesto, nella cultura, nella storia... In questo senso la scientificità delle discipline che hanno come oggetto di studio l'educazione scaturisce proprio dalla a-nomoteticità dell'approccio metodologico e dalla *fluidità* nel tempo e nello spazio del proprio oggetto di studio»<sup>20</sup>.

Da quanto si legge anche in questa lunga citazione, e dalle considerazioni prevalentemente fatte, è evidente che sono sempre presenti i rischi di prendere in considerazione soltanto alcuni elementi che danno vita, che caratterizzano e determinano la specificità della pedagogia e quindi le consentono di distinguersi dalle altre scienze umane. A questo proposito è opportuno ricordare che nel corso del Novecento si sono costituite pedagogie fondate anche sulle conquiste della psicologia (Piaget, Bruner...) e su analisi di carattere sociale.

È però doveroso tener presente che se la pedagogia si limita a collocarsi esclusivamente in queste prospettive la sua stessa esistenza può essere messa in forse e può essere sostituita da discipline come, ad esempio, dalla psicologia che, nel secolo scorso, ha fatto passi notevoli per quanto riguarda la conoscenza dell'educabilità dell'uomo. In realtà appare evidente come le diverse scienze umane indagano approfonditamente su un solo aspetto dell'uomo (ma la dimensione solo storica o solo psicologica o sociologica può essere esaustiva per la conoscenza dell'uomo?) e che la loro struttura epistemologica non prevede di fatto un'indagine sulle finalità. Esse si do-

---

20 A. GIAMBETTI, *Per un'epistemologia delle scienze dell'educazione*, manoscritto, ottobre 2007, p. 6.

mandano come avvengono e perché si manifestano certi comportamenti umani ma non vanno oltre. Non soddisfano quindi l'esigenza di una conoscenza integrale dell'uomo e soprattutto non "leggono" i caratteri umani in ragione di finalità da perseguire. Sfugge loro il vasto campo della teleologia che è invece un elemento essenziale della scienza pedagogica. Si rivela così indispensabile, come sosteneva M. Mencarelli negli anni settanta, andare a definire quale sia un modulo epistemologico appagante «in grado di dare alla pedagogia fondamenti sicuri e possibilità autentica di coerenza logica»<sup>21</sup>. In caso contrario le affermazioni pedagogiche rischiano di svolgersi in luoghi comuni o in retoriche di belle parole o in massime dettate dal buon senso.

Giova inoltre ricordare che la pedagogia è scienza dell'azione educativa.

La conoscenza è utilizzata dalla scienza pedagogica in termini di azione, perché questa possa essere più adeguata ai singoli soggetti e più efficace.

«Ciò che fa delle conoscenze offerte dalle altre scienze delle conoscenze pedagogiche è la prospettiva per la quale vengono elaborate: il concreto educare»<sup>22</sup>.

Per questo motivo le conclusioni della ricerca sociologica o psicologica assumono una valenza diversa nella ricerca del pedagogista che le utilizza per pensare e progettare un'azione educativa che deve produrre effetti nel soggetto da educare. Se le scienze corrispondono a «punti di vista da cui si guarda la realtà o un settore di essa»<sup>23</sup>, il punto di vista pedagogico è quello

---

21 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-manuscripto, Arezzo, 1970, p. 8.

22 A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1985.

23 Ivi, p. 27.

del reale e concreto processo educativo da costruire.

«Quanto alle *altre* scienze (umane), esse elaborano ed offrono *dati*, per lo più indispensabili anche se non esaurienti e non esaustivi, alla pedagogia, che essa colloca ed assume nel quadro dei fini e dei processi educativi, nella prospettiva del *proprio* punto di vista»<sup>24</sup>, ha sostenuto A. Agazzi nel proprio intervento al XVII convegno di Scholé.

Superando dunque l'idea di una pedagogia come una sorta di "ingegneria programmatrice", occorre sostenere in primo luogo che non esiste *la* pedagogia ma esistono *le* pedagogie ed al principio di esse sta sempre e comunque «una concezione dell'uomo, un'antropologia filosofica e filosofico-religiosa, etico-morale, con una correlata concezione della vita, dell'esistenza, della società e della storia»<sup>25</sup>.

Proprio perché al centro della disciplina pedagogica sta l'uomo essa assume anche una funzione ermeneutico-sistemica, recuperando il rapporto teoria-prassi e facendosi carico della problematicità di questo rapporto, con un'esplicita connotazione storica, all'interno di un orizzonte culturale valoriale e filosofico che implica una progettualità capace di confrontarsi con i problemi che il tempo e la condizione impongono.

La pedagogia – scrive M. Mencarelli – è una disciplina «che studia le possibilità di coordinare la legittimazione dell'azione educativa con le modalità in cui questa si realizza e con gli scopi da perseguire»<sup>26</sup>.

---

24 A. AGAZZI, Intervento al XVII Convegno di Scholé sul tema *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in Aa. Vv., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, cit., p. 55.

25 Ivi, p. 53.

26 M. MENCARELLI, *Scuola oltre la crisi. Per una fondazione critica della teoria e dell'azione educativa*, La Scuola, Brescia, 1982, p. 20.

Emerge così un'immagine della pedagogia aperta ai diversi aspetti della problematica educativa, costantemente impegnata a difendere la propria autonomia sia rispetto ad una dipendenza marcata dalla filosofia sia rispetto alle altre scienze umane, mantenendo unito il proprio territorio di indagine, sottraendolo costantemente a tensioni contrapposte.

A questa consapevolezza si collega l'attenzione di M. Mencarelli per la cosiddetta "triangolarità" di E. King, il quale «affermava che lo statuto epistemologico della pedagogia può esser rinvenuto a partire da una triplice considerazione per cui:

1. la pedagogia è scienza pura, nel senso che si occupa di un sapere non sempre immediatamente traducibile in prassi; un sapere che proviene da domande di senso fondamentali, da visioni antropologiche e filosofiche che lo innervano e che gli consentono di collocarsi ad un livello previo e archetipico rispetto alla concreta prassi educativa;
2. la pedagogia è scienza applicata perché intende comunque orientare ad una prassi educativa; non esula, insomma, dalle domande relative alla *modalità* dell'azione educativa;
3. la pedagogia è scienza sociale per il rapporto ineliminabile con la struttura e le strutture sociali di cui intende promuovere lo sviluppo. In questo senso essa nasce da una visione socio-antropologica, si sviluppa entro il contesto storico-culturale di una determinata società che contribuisce a modificare, sviluppare e migliorare»<sup>27</sup>.

---

27 M. MENCARELLI, *L'insegnamento della pedagogia nella università*, cit., pp. 23-24.

Ovviamente questi tre aspetti si ibridano vicendevolmente, sino a costituire una circolarità ermeneutica che ne permette la continua riproposizione.

Confrontandosi con il King, M. Mencarelli consolida la sua considerazione della pedagogia come scienza autonoma.

Proprio in conseguenza della sua autonomia come scienza, alla pedagogia è richiesto di elaborare una propria struttura, una logica, una sintassi, un discorso metodologicamente proprio e rigoroso insieme, a seguito del quale si possono stabilire e giustificare, in ragione dei problemi educativi da affrontare e risolvere, le interrelazioni con tutte le altre scienze. Se dunque la pedagogia, in funzione dell'educazione si esprime come azione pratica e concreta, non può comunque esimersi da una teorizzazione fondante, che struttura il proprio discorso attraverso i tre momenti della antropologia pedagogica, della teleologia pedagogica e della metodologia educativa. I problemi del conoscere possono in tal modo legarsi strettamente a quelli dell'orientare e progettare il processo educativo. Il discorso pedagogico è dunque intessuto di intenzionalità e la sua struttura formale mette bene in evidenza «come quella formalità non sia la stessa delle discipline conoscitive e come altra debba essere la logica rispetto anche soltanto a discipline quali la psicologia e la sociologia»<sup>28</sup>.

---

28 G. SERAFINI, *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Bulzoni, Roma, 1989, p. 109.

## 9.2. I “capitoli” del discorso pedagogico

L'indagine sulla natura e sulle prerogative dell'uomo costituisce il capitolo della antropologia pedagogica. Le modalità attraverso le quali il soggetto va trattato, rispettando la sua natura e le sue prerogative, costituiscono il capitolo della metodologia educativa e l'individuazione dei fini coessenziali al perfetto dispiegarsi dei poteri umani costituisce quello della teleologia pedagogica.

«Nessuno di questi tre capitoli da solo costituisce la pedagogia: ognuno di essi risulta coesistente all'altro e la pedagogia esprime l'unità della struttura; la sua forza scientifica deriva proprio dalla solidarietà in cui le parti si stringono»<sup>29</sup>.

Tale unità è sia formale sia sostanziale, anche se ognuna di queste parti propone una prospettiva distinta. In specifico sia l'antropologia che la teleologia pedagogica si pongono come pedagogia teoretica, visto che esse tendono a conoscere la persona che deve essere educata, alla luce dei fini e dei valori per i quali la persona è educabile, mentre la metodologia rappresenta sostanzialmente l'aspetto tecnico e pragmatico della pedagogia proprio in ragione del suo aspetto pratico.

### 9.2.1. *Antropologia pedagogica*

Il capitolo della antropologia pedagogica fa tesoro di tutte le conoscenze offerte dalle indagini scientifiche sull'uomo, cogliendo i contributi che esse possono dare, per elaborare poi una visione integrale dell'essere umano, senza tacere la forza della libertà e della originalità che lo invita ad incrementare il mondo dei valori... egli «tra-

---

29 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., p. 28.

scende così e supera la pura dimensione naturale e rivela la sostanziale umanità che ogni individuo porta con sé»<sup>30</sup>.

Tra queste indagini assumono un particolare significato le ricerche sulla creatività<sup>31</sup>, nella misura in cui quest'ultima appare come connotazione in grado di far affiorare e realizzare tutto il potenziale umano che ogni soggetto possiede. In tal senso la difesa della creatività della persona da educare diventa un vero e proprio impegno etico, oltre che scientifico, da spendere al servizio della *autenticità umana*.

Si tratta di un impegno che si pone in un rapporto di coerenza con la prospettiva dell'educazione "secondo natura", sulla quale da Rousseau in poi si è molto scritto e che è stata valorizzata dalla pedagogia dell'attivismo.

Dall'esperienza dell'attivismo è emersa la consapevolezza che l'educazione naturale è quella in grado di seguire lo sviluppo del bambino, al fine di evitare inutili precocismi e l'utilizzo di tempi e modalità inadeguati a rispondere efficacemente alle domande di educazione che provengono dallo stesso soggetto. Per la realizzazione dell'educazione secondo natura è quindi opportuno far ricorso ai contributi delle scienze positive (psicologia, biologia, sociologia, antropologia culturale...), per meglio definire i bisogni, e più ampiamente i caratteri di umanità del "soggetto in educazione".

Educare secondo natura significa infatti realizzare al meglio ciò che potenzialmente è nella persona, sottraen-

---

30 Ivi, p. 36.

31 Cfr. H. H. ANDERSON (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1972; A. J. CROPLEY, *Creatività*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1969; M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972; M. MENCARELLI, *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974; M. MENCARELLI, *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia, 1977.

dola alla casualità ma anche a procedimenti meccanici che poco spazio lasciano a quel microcosmo che l'uomo (il quale ha il diritto di farsi personalità, di affermare il suo valore e di valorizzare la sua natura) rappresenta.

In questa prospettiva l'educazione che si prospetta per la persona non può che essere integrale e libera dalle «ipoteche degli opportunismi o dei condizionamenti deteriori o anche dei tradizionalismi privi di animo critico e di intelligenza»<sup>32</sup>.

A questo proposito è opportuno tener presente che ha diritto ad essere considerata integrale solo l'educazione che consente all'essere umano di esprimere «tutto il potenziale di umanità, affettività, di sensibilità, di percezione, di linguaggio, di socialità, di intelligenza, tutte le funzioni che interagiscono nella personalità individuale, in modo che il potere di ognuna di esse onori il potere delle altre, per consentire una piena costruzione, una integrale manifestazione dell'io individuale»<sup>33</sup>, cioè della persona. Questa visione dell'educazione si lega ad una concezione dell'intelligenza quale funzione che è in relazione con tutte le altre funzioni umane (sensibilità, percezione, affettività, linguaggio, socialità...) ed investe tutta la personalità. Solo nella misura in cui le diverse funzioni umane si incontrano e si sintonizzano fra loro sono in grado di garantire un'efficace attività dell'intelligenza ma anche una piena costruzione della personalità. In questa "ottica" la persona può essere considerata davvero come "unità aperta" e, per conoscerla, il dialogo intenso della pedagogia con le altre scienze umane appare "fondante".

---

32 M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 445.

33 S. S. MACCHIETTI, *Introduzione*, in Aa. Vv., *Pedagogia del Personalismo italiano*, a cura di S. S. Macchietti, Città Nuova, Roma, 1982, p. 79.

### 9.2.2. *Teleologia pedagogica*

Nella prospettiva di una antropologia pedagogica aperta il soggetto viene conosciuto mediante studi che fanno luce non solo «sulle sue funzioni e sulla sua storicità ma anche nelle tensioni assiologiche che esprime» e «l'analisi può pertanto liberarsi delle etichette di astrattismo metafisico, senza rinunciare alle sollecitazioni della filosofia»<sup>34</sup>. In questa prospettiva, che è quella del personalismo scientifico di M. Mencarelli, è possibile costruire un sistema pedagogico sollevato dalla episodicità della osservazione dei fatti e della frammentarietà delle azioni educative e l'uomo può divenire vera e propria misura della sua educazione.

La teleologia pedagogica si pone dunque come riflessione che indaga sui fini della educazione, in relazione ai diversi momenti dello sviluppo e alle diverse istituzioni educative, che concorrono alla formazione dell'uomo. A livello educativo, si tratterà quindi non solo di aiutare le tendenze individuali a svolgersi, curando nel contempo l'apertura del soggetto agli altri ma anche di aiutarlo a conoscere profondamente le forze che lo alimentano interiormente, in un percorso di conquista della propria umanità, a liberarsi progressivamente da condizionamenti e limiti, che lo mortificano e che impediscono l'espressione della libertà personale.

A questo proposito può essere ricordata l'importanza di una "pedagogia dei valori", in grado di superare il mondo dei fatti e delle esistenze individuali, per pervenire al mondo dei valori, cioè al *dover essere*. Il richiamo ai valori e alla loro forza educativa trova le proprie radici nella cultura pedagogica del secolo XX in cui è presen-

---

34 M. MENCARELLI, *Creatività e valori educativi*, cit., p. 55.

te una dinamica relazione tra valori definiti “oggettivi”, cioè immediatamente evidenti, e valori vissuti invece interiormente dal singolo soggetto.

In contrasto con voci autorevoli come quelle di S. Hessen, F. W. Foerster e E. Spranger<sup>35</sup>, la realtà sociale ed educativa è apparsa per lungo tempo insensibile alla tematica dei valori. Questo o in ragione di tendenze antiautoritarie (tipiche degli anni sessanta), che identificavano i valori con il sistema dominante e quindi da combattere in nome della libertà individuale, o, soprattutto in campo scolastico, perché fuorviata da un tecnicismo esasperato che sembrava risolvere tutti i problemi, anche quelli di una società che diventava progressivamente più complessa e attraversata da contraddittorietà che spingevano la scuola a proclamarsi “neutra”, in grado soltanto di offrire contenuti di carattere cognitivo.

Nell'ultimo ventennio del secolo scorso, che ha visto l'affermazione e la diffusione della cultura della post-modernità, alla quale si collegano la progressiva perdita di senso, del ruolo dell'uomo all'interno della realtà storica e contemporaneamente il trionfo della società tecnologica e l'ampliarsi della crisi e dello smarrimento profondo vissuto dalle società avanzate, in campo etico, politico ed educativo, la tematica dei valori è stata ripresa, come tentativo di recuperare un senso comune, mediando il pluralismo delle posizioni, per sottrarsi a forme di relativismo radicale.

---

35 Cfr. S. HESSEN, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Armando, Roma, 1962, p. 24; S. HESSEN, *Autobiografia. La Pedagogia russa del XX secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1956, p. 102; E. SPRANGER, *La vita educa*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1965, pp. 68-69; F. W. FOERSTER, *Scuola e carattere*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1957, p. 36.

Puntare sui valori ha significato non rassegnarsi più alla frammentazione esasperata delle esperienze, per recuperare, a livello sociale, dei punti fermi sui quali poggiare una convivenza sempre più difficile e, a livello personale, una formazione del carattere in grado di dare forza ed unità alle proprie decisioni, sottraendole alla mutevolezza delle esperienze contingenti.

Si è riaccesa così l'attenzione per l'educativo la quale, ponendosi nell'ottica della teleologia pedagogica, che mette al centro l'uomo nella sua umanità ma anche nella sua singolarità, potrà risvegliare, come sostiene H. Jonas, l'interiorità dei singoli soggetti responsabilizzandoli<sup>36</sup>. Può trovare allora nuova attualità l'educazione naturale, la quale non può dunque che favorire il singolo uomo nella crescita, attraverso una progressiva conquista di conoscenze, di abilità, favorendo nel contempo il suo inserimento tra gli universi che esistono intorno a lui. Attraverso questo processo di crescita l'uomo è aiutato ad uscire dalla propria particolarità, scoprendo anche la fecondità «del rapporto interpersonale tra l'Io e il Tu, soprattutto quando il Tu è portatore di differenze accentuate»<sup>37</sup>.

Il primato rimane comunque all'uomo, alle sue forze espressive e alla sua iniziativa; è l'uomo in situazione, l'uomo nelle sue relazioni sociali, il quale va a riconoscere che negli avvenimenti umani entra in gioco la libertà, per regolare comportamenti secondo criteri di valore liberamente assunti.

I valori costituiscono una forza ordinativa del comportamento e dunque dell'azione educativa, trascendendo oggetti e situazioni specifiche e agendo da criterio di

---

36 Cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità*, trad. it., Einaudi, Torino, 1990.

37 P. ROVEDA, *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, «Pedagogia e Vita», 6, 1995, p. 57.

giudizio. L'educazione è quindi chiamata ad orientare verso ciò che è bene, è vero, è bello, cosicché tutte le attività che si propongono al soggetto, non possono che confrontarsi continuamente con un «dover essere ideale»<sup>38</sup>.

Nella prospettiva della pedagogia della persona l'educazione consiste nel favorire la piena realizzazione della persona «come valore nella prospettiva dei valori», consentendo il passaggio dall'aver all'essere, da ciò che deriva dall'eredità biologica e dal patrimonio socio-culturale a ciò che tende verso il perfezionamento possibile del singolo soggetto, secondo tempi e modalità che gli sono congeniali.

### 9.2.3. *Metodologia educativa*

Il capitolo della “metodologia educativa” intende rispondere alla domanda «Come educo?» e si pone pertanto in un rapporto di coerenza con quella dell'antropologia e della teleologia pedagogica. L'impegno della “metodologia educativa” è infatti rivolto a soddisfare i bisogni dell'educando emersi nell'ambito dell'“antropologia pedagogica” ed a facilitare il conseguimento delle finalità prospettate dalla “teleologia pedagogica”. Questo impegno chiede di utilizzare nel concreto agire educativo mezzi e strumenti, tecniche e modalità, tempi e linguaggi, per ottenere risultati, rilevanti sul piano della formazione e dello sviluppo del potenziale che ogni creatura possiede. La metodologia implica quindi impiego di mezzi in vista di finalità che l'educatore ha chiare. Queste finalità si identificano con il processo di formazione della personalità che chiede la

---

38 W. BREZINKA, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1994, pp. 121-131.

scelta di strumenti e di modalità relazionali, comunicative, organizzative, capaci di consentire la realizzazione della vita personale e di un'efficace integrazione sociale dei soggetti dell'educazione. Alla luce della struttura del discorso pedagogico, nel percorso di formazione della personalità si debbono coniugare l'idea di uomo che si è maturata, il dinamismo delle funzioni psicologiche che lo connotano, le condizioni socio-ambientali in cui esso vive e, non ultime, le "caratteristiche" e le "potenzialità" formative delle diverse discipline di studio. In tal senso ha dunque sempre valore l'idea di una «scuola su misura» sottolineata dal Claparède, perché è «attraverso il metodo» che si possono (sarebbe doveroso dire debbono) incontrare nel processo di insegnamento/apprendimento la struttura psichica dell'alunno (da quello delle scuole dell'infanzia all'anziano che può frequentare l'università "dell'età libera") e la struttura e la logica delle materie "insegnate" o "proposte". Il "metodo" – sintetizza opportunamente R. Titone – diventa così educativo «perché crea abiti di ordinamento e di organizzazione del lavoro mentale, di discriminazione, di astrazione, di generalizzazione, di estimazione e gerarchia di fatti, idee e valori»<sup>39</sup>.

Quelle che sono le dinamiche psicologiche dell'alunno si incontrano con la cultura e dunque proprio attraverso una corretta metodologia educativa e didattica – che è legata anche ad una adeguata scelta dei mezzi, all'adesione alla concretezza evolutiva del soggetto e, per quanto riguarda i contenuti, al valore strutturale e teleologico degli stessi – è possibile conseguire, nello stesso tempo, le finalità formative e culturali della scuola. Per questi motivi si può affermare che «non si risolve il

---

39 R. TITONE, *Metodologia e didattica*, PASS-Verlag, Zurich, 1963, p. 375.

problema del metodo se non nella prospettiva generale della pedagogia»<sup>40</sup>.

In questa prospettiva anche il “metodo” non può che essere naturale e non può non mirare alla *formazione integrale* del soggetto. A questo proposito avverte opportunamente M. Mencarelli che «non possiamo giungere alla formazione integrale dell'uomo, se prescindiamo dalla natura cosmica nella quale il fanciullo, come tutta l'umanità, è immerso profondamente, per trarne motivo di sviluppo e di crescita sul piano organico e sul piano emotivo, conoscitivo e spirituale; se non rispettiamo ogni individuo nella sua precipuità [...] se non cogliamo la differenza tra le singole età dell'allievo, soprattutto per quel che riguarda le leggi dell'apprendimento e del comportamento, se non cogliamo lo spirito della civiltà storica che nutrice (bene o male?) l'alunno; se non localizziamo la nostra opera di educatori nell'ambiente determinato in cui opera la scuola; se non corroboriamo la nostra opera formativa con una corrispondente opera informativa secondo la particolare essenza di ogni disciplina di studio»<sup>41</sup>.

L'educazione secondo natura non può dunque far riferimento solo all'intuizione dell'educatore ma impone una vera e propria razionalizzazione di tutta l'attività educativa, senza per questo cadere nel didatticismo. Questa razionalizzazione non soffoca le forze creative ma viceversa è capace di sostenerle ed animarle, impedendo loro di deteriorarsi nelle suggestioni e cedendo semplicemente alle mode del momento. Si accredita in tal modo la necessità di tesoreggiare il patrimonio di virtualità che è proprio dell'essere umano, perché se l'e-

---

40 M. PERETTI, *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 29.

41 M. MENCARELLI, *Metodologia didattica e creatività*, cit., pp. 23-24.

ducazione è promozione della persona, questa non può dare spazio a fattori che impoveriscono o sperperano il patrimonio che ciascuno, in vario modo, possiede.

«L'equivalente metodologico che questa razionalizzazione conduce con sé è la sperimentazione pedagogica» che, rinunciando ad una semplice applicazione di norme, costruisce invece un itinerario educativo personalizzato, «che si percorre con la consapevolezza che la libertà di chi educa non incontra la libertà di chi è educato se non provando e riprovando»<sup>42</sup>.

«Provare e riprovare» non significa certo procedere semplicisticamente a tentoni ma è piuttosto un approccio scientifico ai problemi educativi, testimoniando attenzione oltre che per la natura umana in generale anche per la natura di chi si ha di fronte, per la sua età, per i processi presenti negli universi che lo circondano, per le caratteristiche storiche e culturali che li distinguono. Si tratta di acquisire un abito educativo che, «ben ispirato da sistemi axiologici oggettivamente definiti e dalla teleologia che sostengono, sa piegarsi sul concreto dei problemi cercandone la soluzione mediante l'inserimento dei fattori che appaiono come opportuni e necessari, per conseguire i risultati educativi nei quali e coi quali si ha l'incremento qualitativo della personalità»<sup>43</sup>.

Il percorso sperimentale che deve contraddistinguere ogni processo di insegnamento-apprendimento si pone così direttamente a servizio dell'educazione. All'interno del contesto nel quale opera, l'educatore è chiamato continuamente a sperimentare, per cercare di cogliere (nella molteplicità delle situazioni con le quali deve confrontarsi: handicap, disagio sociale ed economico...) quale sia

---

42 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., p. 38.

43 Ivi, p. 39.

l'itinerario più opportuno per entrare in sintonia con l'interiorità dell'educando, per evitare i rischi della frustrazione, del disagio, del rifiuto, dell'alienazione. Affrontare scientificamente i problemi non significa peraltro abbandonare le tensioni filosofiche, tutt'altro, perché la sperimentazione in campo pedagogico non può che obbedire a sollecitazioni di ordine morale, che vedono nell'alunno che apprende la fonte normativa della propria azione. In tal senso l'educazione non può certo scadere nella routine, nel didatticismo, ma piuttosto è chiamata ad impegnarsi nel quotidiano, a favorire lo sviluppo delle attitudini individuali, nella naturalezza dei procedimenti didattici ed educativi, ed anche l'inserimento attivo nel contesto in cui il soggetto vive.

Alla luce del discorso pedagogico affrontato, si rilevano i caratteri di una «pedagogia in situazione»<sup>44</sup>, che aiuta l'uomo ad autoeducarsi, riscattando a poco a poco la propria precarietà esistenziale, vincendo le forti ipoteche dei condizionamenti, definendo con certezza il quadro di valori ai quali fare riferimento, costruendo in definitiva una coscienza personale capace di decodificare le situazioni e riuscendo anche a sollevarsi autonomamente da esse in una continua *tensione esistenziale*.

### 9.3. I “criteri” di critica pedagogica: la proposta di Mario Mencarelli

Sembra opportuno completare il discorso sul “cammino” e sulla struttura della pedagogia richiamando l'attenzione sui criteri di critica pedagogica, utilizzando quanto ha scritto a questo proposito M. Mencarelli, il

<sup>44</sup> Cfr. G. SANTOMAURO, *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia, 1967.

quale afferma che «i criteri di valutazione dei contenuti di una pedagogia vanno direttamente assunti dalla *antropologia pedagogica* che legittima e sostiene tutta la struttura della stessa pedagogia»<sup>45</sup>.

Il pedagogista senese, in coerenza con la sua pedagogia, alla quale è stato fatto pur rapidamente riferimento, continua così il suo discorso: «i criteri da assumere come parametri per la valutazione completa, che investa cioè tutta la struttura della pedagogia, possono essere così definiti: Funzionalità psicologica e congruenza auxologica; Puntualità sociologica e storica; Tensione assiologica e ideale; Efficienza (o efficacia) operativa»<sup>46</sup>.

Naturalmente anche questi criteri vanno considerati strutturalmente.

### 9.3.1. *Funzionalità psicologica e congruenza auxologica*

M. Mencarelli afferma che questo criterio indica alla pedagogia quanto si richiede per favorire l'atto educativo. Infatti «un messaggio educativo non giunge alla coscienza dell'educando e non diventa forza autoeducativa se viene proposto in un momento inopportuno o coartando i ritmi e le leggi dello sviluppo e dell'accrescimento. Gli studiosi di auxologia, cioè dell'accrescimento, hanno posto in evidenza che il processo di crescita è sempre assai complesso, delicato, difficile; così come gli studiosi di psicologia dell'età evolutiva hanno potuto affermare che lo sviluppo non avviene in linea retta, ma

---

45 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., p. 54.

46 La conoscenza delle opere e quindi del pensiero di M. Mencarelli consentono di affermare che l'uso del termine "efficienza" da parte di questo pedagogista è dovuto alla volontà di richiamare l'attenzione sulla "produttività" e l'efficacia della progettualità e dell'azione educativa che nulla hanno in comune con l'efficientismo.

conosce stasi, fluttuazioni, crisi. È evidente che l'insegnamento e l'educazione non possono porsi contro lo sviluppo dell'alunno: il loro successo dipende direttamente dal loro sintonizzarsi con gli interessi, con i modi di apprendere, con i livelli di maturità raggiunti dal pensiero, dal linguaggio, dalla affettività dell'educando.

È appena necessario avvertire che la psicodiagnostica, la psicotecnica, la psicologia scolastica, la stessa medicina possono assumere rilievo nell'ambito della pratica educativa; ma non possono risolvere in se stesse la pedagogia per la loro incapacità di articolare la complessità dei dati della problematica pedagogica».

Va anche aggiunto che «la funzionalità psicologica e la congruenza auxologica non possono esser richieste soltanto all'intuito dell'educatore: il patrimonio di conoscenze prodotto dalle ricerche sulle motivazioni, sul pensiero, sul linguaggio, sugli affetti dei ragazzi, è ormai cospicuo e costituisce una importante base di valutazione»<sup>47</sup>.

### 9.3.2. *Puntualità sociologica e storica*

«Quanto questa proprietà sia essenziale alla pedagogia è dimostrato dalla frequenza della accusa che viene rivolta ad un tipo di scuola intenta solo a 'svolgere i programmi', magari arcaici e carichi di conoscenze inflazionate: è l'accusa di anacronismo, cioè l'accusa di essere fuori del tempo, fuori del momento storico e dei problemi che la società vive.

Dire puntualità, tuttavia, non vuol dire semplice adeguamento al momento storico e alla vita sociale, che possono anche farsi contro la persona e contro i diritti e i valori di cui essa è portatrice. Puntualità significa

---

47 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., pp. 54-55.

tempestività delle prese di posizione, delle iniziative, delle decisioni. Vuol dire negazione del tradizionalismo sterile, del conformismo deterioro. Vuol dire infine valorizzazione delle forze positivamente umane che agiscono nella storia e nella società, intese nella concretezza del momento in cui si dà l'opera educativa, e sapendo affrontare le forze negative. L'uomo vive nella storia e nella società, infatti, ma appartiene a se stesso, cioè alla sua libertà e alla sua dignità, al servizio della quale stanno storia e società – non viceversa, anche se dall'uomo, come è nella sua natura, provengono le iniziative, sostenute da profondi bisogni, di incrementare la vita sociale ed il progresso storico»<sup>48</sup>.

### 9.3.3. *Tensione assiologica e ideale*

«Una pedagogia istituita e strutturata sulla natura e sulla misura umana non può smarrirsi nei labirinti dell'esistenziale, come non può smarrirsi nella più astratta e accademica teoreticità. Nel primo caso la pedagogia proporrebbe un tipo di educazione che non farebbe altro che sanzionare la vita di un individuo o di un nucleo sociale. Nel secondo caso alimenterebbe un ideale del tutto estraneo alla vita umana. Ciò dimostra che la pedagogia non può risolversi in un atteggiamento neutro, neppure per proporsi il rispetto della libertà umana. Questo rispetto non è assicurato infatti dall'agnosticismo o dall'indifferenza davanti agli ideali o davanti ai valori, agnosticismo e indifferenza che conducono fatalmente allo scetticismo e a concezioni negative e pessimistiche della vita. È piuttosto assicurato dall'aiuto che viene offerto alla persona, secondo una suggestiva

---

48 Ivi, pp. 55-56.

espressione dello Spranger, ad assumere posizione, se è vero, come è vero, che “la grande parola d’ordine del mondo spirituale è ‘la presa di posizione’. La peculiare normatività che distingue l’uomo da tutti gli altri essere e cose, è la facoltà di accettare o di respingere. *Ma questa facoltà si potenzia nel momento in cui diventa dovere*».

Richiamato da M. Mencarelli, merita far presente che, secondo E. Spranger, il prendere posizione presuppone: «- che l’uomo possa comprendere contenuti intellettuali significativi; - che egli possa avvertire contenuti umani di valore; - che possa, infine, consapevolmente e impegnando la sua volontà, decidersi rispetto a questi contenuti. Ciò costituisce in tale misura l’essenza dell’uomo da essere immediatamente lecita l’aggiunta che, in queste tre determinazioni, si trova già di per sé circoscritto il fine educativo di tutti i tempi. Nella loro convergente azione, infatti, esse costituiscono un sistema normativo [...]. L’uomo che diviene e si sviluppa non viene mosso mediante pressioni e spinte, ma in base alla sua propria presa di posizione. Il compito centrale dell’educazione consiste, dunque, nel risvegliare le energie della comprensione dei significati e della formulazione, ma di difficilissima attuazione. Per potersi avvicinare alla più appropriata via di attuazione bisogna preliminarmente aver compreso la struttura fondamentale della vita umana»<sup>49</sup>.

«Ciò non impedisce – prosegue M. Mencarelli –, come abbiamo constatato ripetutamente, che l’educando viva con pienezza la spontaneità dello sviluppo e dell’espressione personale e le fervide sollecitazioni della vita comunitaria: anzi il ‘prender posizione’ va appreso

---

49 E. SPRANGER, *Educazione e diseducazione involontaria*, trad. it., Armando, Roma, 1964, p. 75.

ed esercitato anche tenendo conto del rapporto con gli altri e dei valori storicamente e culturalmente definitisi e di quelli posseduti dagli uomini. Il 'prender posizione', ancora, è vivere il proprio sviluppo e la propria vita di relazione con tutti gli universi circostanti 'in spirito morale'. I mezzi che la pedagogia può suggerire agli educatori, uomini di scuola o genitori che siano, non sono di natura causale: "l'uomo non viene mosso mediante pressioni e spinte", essendo la sua affermazione umana strettamente legata al suo potere autodecisionale e alla sua *volontà-dovere* di prender posizione.

Dimostrato così che "fine dell'educazione è 'l'uomo di coscienza'", risulta chiaro anche che la tensione assiologica di cui andiamo parlando non consiste affatto nel costringere l'individuo in modo più o meno esplicito, a subire qualcosa che gli sia originariamente estraneo. "Al contrario, l'educazione aiuta soltanto a far scaturire nell'uomo la *più alta normatività che gli è propria* [...]. Il mondo è ovunque compenetrato di leggi che seguono una direttiva interiore [...]. Ma quanto più molteplice diventa l'attività interiore e più complicate le formazioni di gruppo, tanto più individuali diventano le situazioni che esigono una decisione, e tanto più si deve, al di là della morale costituita, lottare con solitaria riflessione e processo di autoindagine per affermare ciò che è giusto e retto [...]. Il centro *interiore* lo vediamo sempre più in questa prospettiva: 'nell'interiorità esiste pure un universo'. La coscienza diventa la guida decisiva nella costruzione della persona; l'educazione della coscienza diventa verifica critica dei valori sulla via che conduce a diventare uomini".

Quanto ciò implichi la disposizione alla pace, alla solidarietà, ad un atteggiamento positivo e di disponibilità

davanti agli altri, di tolleranza, è appena necessario ricordare; come è inutile soffermarsi sulla lotta che questa posizione impone contro i pregiudizi, le suggestioni, i condizionamenti che possono frustrare l'opera educativa»<sup>50</sup>.

#### 9.3.4. *Efficacia operativa*

«Va infine sottolineato che la pedagogia non può contentarsi di belle affermazioni di principio. La sua attendibilità consiste nella possibilità di calarsi nella concretezza della pratica educativa, senza la distinzione (che a onor del vero suscita lo sdegno di chi si interessa di pedagogia e di educazione in modo aperto) tra educazione umana e educazione sub-umana. È con la mente a questa necessità che la metodologia educativa si pone tra la antropologia pedagogica e la teleologia pedagogica, come un vero e proprio arco di volta che tiene unita tutta la struttura della pedagogia. Questo appunto è tanto più valido quanto più si osserva che l'efficienza metodologica si richiede non solo in termini generali ma anche con precisi riferimenti a quei casi particolari sui quali pesa o può pesare l'ipoteca della precarietà. La sperimentazione pedagogica che muove dallo studio della Si, studia e rende attivo il F ritenuto idoneo, sottendendosi alla definizione di una Sf, e quindi a un incremento (C) della personalità, appare funzionale ed efficiente al livello generale e al livello delle condizioni particolari<sup>51</sup>. Valga, se mai, l'aggiunta che essa, come utilizza tutte le conoscenze offerte dalla ricerca

---

50 M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., pp. 56-58.

51 Si precisa che Mario Mencarelli parla di Situazione iniziale (Si), di Fattore (F), chiamato ad "operare" efficacemente per la soluzione dei problemi riconosciuti, di Situazione Finale (Sf) nella quale sia apprezzabile un cambiamento qualitativo (C). Cfr. M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., pp. 40-47.

pedagogica scientifica, trae vivace originalità anche dalla intuizione e dal talento dell'educatore, per la semplice ragione che il procedimento metodologico indicato non è una semplice e meccanica applicazione delle conoscenze di cui si dispone».

A conclusione di questo discorso, M. Mencarelli così si esprime: «È giunto così il momento di domandarsi quale sia la natura del sapere pedagogico. Se la pedagogia non può rifiutare una *tensione esistenziale* non può risolversi in una *scienza teoretica*, cioè in una *pura teoria dell'educazione*, o, se si vuole, in un 'sapere'. E se non può rifiutare una *tensione assiologica*, non può semplicisticamente, come si è spesso tentati a fare, risolversi in una *scienza pratica*, cioè in una semplice prassi. La sua natura è allora quella di una *scienza poetica*»<sup>52</sup>. In questo modo chiosa M. Mencarelli, concordando con la tesi di P. Braido, per il quale «le scienze poietiche sono il 'piano teorico', esistente nella mente, di un'azione transitiva da realizzare»<sup>53</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI A., Intervento al XVII Convegno di Scholé sul tema *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in Aa. Vv., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1979.
- , *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1985.
- ANDERSON H. H. (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1972.

<sup>52</sup> Ivi, pp. 58-59.

<sup>53</sup> P. BRAIDO, *Principi di filosofia dell'educazione*, in Aa. Vv., *Educare - sommario di scienze pedagogiche*, S.A.S., Roma, 1959, vol. I, p. 71.

- ANTISERI D., *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma, 1975.
- BRAIDO P., *Principi di filosofia dell'educazione*, in Aa. Vv., *Educare - sommario di scienze pedagogiche*, vol. I, S.A.S., Roma, 1959.
- BREZINKA W., *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, trad. it., Armando, Roma, 1994.
- CAMBI F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna, 1986.
- CROPLEY A. J., *Creatività*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- DAMIANO E., *Le scienze umane e la pedagogia. Nuovi itinerari*, «Il Quadrante Scolastico», 17, 1983.
- , *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993.
- DE GIACINTO S., *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1977.
- FLORES D'ARCAIS G., *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1972.
- , *Premessa deontologica del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1974.
- FOERSTER F. W., *Scuola e carattere*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1957.
- GIAMBETTI A., *Per un'epistemologia delle scienze dell'educazione*, manoscritto, ottobre 2007.
- HESSEN S., *Autobiografia. La Pedagogia russa del XX secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1956.
- , *I fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Armando, Roma, 1962.
- JONAS H., *Il principio responsabilità*, trad. it., Einaudi, Torino, 1990.
- MACCHIETTI S. S., *Introduzione*, in Aa. Vv., *Pedagogia del Personalismo italiano*, a cura di S. S. Macchietti, Città Nuova, Roma, 1982.
- MASSA R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari, 1990.
- (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 1992.
- MENCARELLI M., *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-manuscripto, Arezzo, 1970.
- , *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972.
- , *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974.
- , *Creatività e valori educativi*, La Scuola, Brescia, 1977.

- , *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in Aa. Vv., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1979.
- , *Scuola oltre la crisi. Per una fondazione critica della teoria e dell'azione educativa*, La Scuola, Brescia, 1982.
- PAPARELLA N., *Istituzioni di pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1996.
- PERETTI M., *Introduzione alla teoria del metodo educativo*, La Scuola, Brescia, 1968.
- ROVEDA P., *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, «Pedagogia e Vita», 6, 1995.
- SANTOMAURO G., *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia, 1967.
- SERAFINI G., *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Bulzoni, Roma, 1989.
- , *Pedagogia e pedagogie*, «Prospettiva EP», 4, 2004.
- SPRANGER E., *Educazione e diseducazione involontaria*, trad. it., Armando, Roma, 1964.
- , *La vita educa*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1965.
- TITONE R., *Metodologia e didattica*, PASS-Verlag, Zurich, 1963.

# **10. LA PEDAGOGIA SPERIMENTALE: BREVE PANORAMICA**

SAVINA CELLAMARE

## **10.1. Premessa**

La pedagogia sperimentale è una delle prospettive a partire dalle quali possono essere studiate le problematiche educative. Questo approccio procede secondo un piano osservativo-descrittivo e sperimentale, sottoponendo sia la conoscenza prodotta sia i processi attraverso i quali si è giunti al suo conseguimento a procedure di controllo idonee ad attestarne la validità e l'attendibilità. In altri termini, si può dire che non sono accettati dati che non provengano dall'esperienza e che non siano da questa confermati alla luce di costrutti teorici di riferimento, che costituiscono il quadro interpretativo dell'indagine. È evidente che il tentativo di costruire all'interno delle scienze umane un modello improntato

ai principi di scientificità propri delle scienze naturali ha richiesto in campo pedagogico un mutamento di *forma mentis* piuttosto impegnativo.

## 10.2. Verso la pedagogia scientifica

Come è noto «la pedagogia da tempo immemorabile prima di essere stata scienza è stata un'arte empirica, e come tale ha cercato di compendiare l'esperienza progressiva in facili regole, desunte dalla saggezza degli antenati, o codificate da qualche forma di medicina e di psicologia popolare [...]. Alcune sono regole dettate dal comune buon senso [...] altre sono più insolite e arbitrarie [...] in ogni caso vengono pronunciate come norme a cui attenersi [...].

Non sarebbe gran male se queste regole, invece di essere basate solo sulla tradizione, venissero una buona volta fondate su delle ragioni; ma quando ciò è accaduto, nel corso dei secoli, le ragioni sono state quelle che potevano essere, cioè prevalentemente *filosofiche*, ossia molto generali, per non dire generiche. Solo ai nostri giorni sono state reclamate basi *scientifiche*, intendendo con questa parola non qualsiasi forma di sapere sistematico (in tal senso anche la filosofia è scienza, anzi *regina scientiarum*), bensì un sapere che mette a confronto esperienze e ragioni, ovvero dati osservativi e costrutti teorici, attraverso un processo di formulazione di ipotesi e poi di controllo della loro resistenza alla falsificazione»<sup>1</sup>.

L'aspirazione alla costituzione di una pedagogia scientifica è, quindi, piuttosto recente e lo stesso termine

---

1 M. LAENG, *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 22.

*pedagogia sperimentale* è stato coniato verso la fine del XIX secolo, parallelamente al sorgere della *psicologia sperimentale*<sup>2</sup>. Lo sviluppo della «dimensione sperimentale, ricevuta dalle scienze fisico-matematiche, risponde al bisogno della scienza dell'educazione contemporanea di darsi rigore nelle procedure e il massimo di obiettività nelle conclusioni e nelle verifiche. Ma questa funzione, che dà la misura del diritto della moderna pedagogia di trasformarsi in scienza dell'educazione attraverso un adeguato 'status epistemologico' di ricerca, non è la sola funzione dello sperimentalismo in materia formativa: la più importante è forse nella pretesa di *sottoporre a verifica strutture, modelli e procedimenti* che, invece, per secoli sono stati adottati attraverso un discorso a priori, secondo scelte in linea di principio e non già in rapporto alla loro efficacia e alla loro congruenza rispetto alla realtà.

Nessuno stupore, quindi, che la sperimentazione educativa – non solo a livello di tecniche e metodi educativi, ma anche di organizzazione di tutto l'intervento pedagogico istituzionalizzato (o non ancora tale) – comporti una revisione radicale di molti settori della prassi e del discorso pedagogico tradizionale»<sup>3</sup>, discorso che negli ultimi

---

2 Cfr. G. DE LANDSHEERE, *Storia della pedagogia sperimentale*, trad. it. Armando, Roma, 1988.

3 A. SANTONI RUGIU, *Le scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze, 1975, p. 121. Ci sembra comune opportuno richiamare, sia pure brevemente, la rilevanza per la ricerca educativa di una seconda questione, vale a dire la *questione assiologica*, relativa alla ricerca dei valori propri di ogni scienza, che la distinguono in maniera peculiare da qualunque altra, e che devono essere attribuiti tanto alle azioni quanto agli enti. Il substrato assiologico assume rilievo nel momento in cui il ricercatore è chiamato a esprimere giudizi valutativi sui singoli, sulle strutture organizzative e sugli interventi posti in essere, specialmente se di tipo educativo e didattico. In altre parole, prendere coscienza della questione assiologica significa comprendere

decenni si è ampliato e diversificato estendendosi anche all'adulità, con i contributi soprattutto dell'andragogia che ha sviluppato l'interesse verso il *lifelong learning*, ovvero per l'apprendimento lungo l'intero arco di vita<sup>4</sup>.

Non si può non riconoscere che «un approccio scientifico ai problemi dell'educazione è necessario soltanto quando le dimensioni dell'intervento formativo tendono ad assumere caratteristiche di massa» e che «è compito della ricerca educativa rendere espliciti i fattori che determinano ciascuna situazione, e rilevare quali sono le connessioni tra diversi fattori. A misura che questa analisi si fa più precisa, si viene a disporre di informazioni più accurate, in grado di fornire una indicazione non solo relativa alla qualità di un fattore, ma alla sua incidenza quantitativa su una situazione»<sup>5</sup>.

L'assunzione di un approccio sperimentale, quindi, richiede oggi una riflessione sul fatto che «il termine *pedagogia* limita etimologicamente il campo di indagine all'infanzia, dal momento che oggi l'educazione si svolge per tutta la vita. D'altra parte il termine *sperimentale* connota un procedimento esatto in cui l'uomo interviene di proposito nella situazione per modificarla secondo un preciso disegno. Eppure, l'osservazione scientifica

---

che il nesso intercorrente tra i valori di fondo a cui il ricercatore fa riferimento e il giudizio valutativo da questi espresso rende il giudizio stesso relativo e passibile di critica. Ogni valutazione è, dunque, contestualizzata e ha senso solo all'interno di uno specifico contesto socio-culturale, al di fuori del quale anche le procedure adottate per la rilevazione potrebbero risultare non significative.

4 Per approfondimenti sull'argomento cfr. M. S. KNOWLES, E. F. HOLTON III, R. A. SWANSON, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 2008.

5 B. VERTECCHI, *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*, in A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1990, pp. 255-256.

non implica necessariamente una tale manipolazione»<sup>6</sup>.

La ricerca scientifica si confronta con alcune domande fondamentali, una delle quali riguarda «la questione *epistemologica*: la 'realtà' sotto esame è veramente conoscibile? Quando possiamo essere sicuri che la conoscenza che possediamo è vera conoscenza? Qual è il rapporto tra ricercatore e realtà studiata? Il ricercatore è parte della realtà che studia o ne è al di fuori?»<sup>7</sup>. Pur senza entrare nel merito delle questioni metodologiche che le domande richiamano, si può dire che gli interrogativi posti orientano la scelta del disegno di ricerca da attuare. Come afferma G. De Landsheere sono queste le ragioni per le quali «dopo un certo tempo l'espressione *ricerca* (sottinteso *scientifica*) *in educazione* si sostituisce progressivamente a pedagogia sperimentale.

Il termine *ricerca in educazione* può assumere evidentemente un significato molto più ampio rispetto a pedagogia sperimentale che esprime prima di tutto uno studio empirico quantitativo. [...] Una delle tendenze principali nella ricerca contemporanea sta nel predisporre un posto sempre più importante all'approccio qualitativo»<sup>8</sup>. Si può dire anzi che l'evoluzione verso la pedagogia contemporanea passa attraverso l'antitesi tra qualitativo e quantitativo, una falsa dicotomia entrata in crisi alla metà degli anni sessanta, soprattutto ad opera di D. T. Campbell, al quale va il merito di aver evidenziato come i due tipi di conoscenza siano interdipendenti<sup>9</sup>.

---

6 G. DE LANDSHEERE, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, trad. it., Giunti & Lisicani, Teramo, 1985, p. 13.

7 R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 25.

8 G. DE LANDSHEERE, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, cit., p. 13.

9 Cfr. D. T. CAMPBELL, *Qualitative Knowing in Action Research*, in P. Brenner, P. Marsh, M. Brenner (a cura di), *The social Context of*

### 10.3. Come indagare la realtà

Come è ormai chiaro, il dato di ricerca non è raccolto nel nulla, ma è in relazione a molteplici fattori, i quali agiscono sul dato stesso e lo modificano in sé e negli effetti che produce. Successivamente il discorso si è evoluto in direzione del riconoscimento che la frattura tra qualitativo e quantitativo è artificiosa; una stessa realtà, infatti, può essere indagata e tradotta in entrambi i modi, dal momento che qualità e quantità si definiscono reciprocamente. Attraverso le qualità si hanno le informazioni *molari*, cioè i dati globali, d'insieme, su un'attività che permane per un certo tempo ed è significativa; dalle quantità si ricavano le informazioni di dettaglio, o *molecolari*, riferite cioè a singoli atti. Per maggior chiarezza si possono fare degli esempi: porre una domanda o dare una risposta, conversare al telefono, leggere il giornale, scavare una buca, costruire una torre con i cubi sono attività molarì; sono invece attività molecolari sfogliare un libro, comporre un numero di telefono, sollevare un peso. Fra dati qualitativi e quantitativi non c'è, dunque, reciproca esclusione, ma supporto vicendevole; i dati che si presentano all'osservazione, infatti, possono essere di tipo qualitativo, intuitivo e globale, oppure di tipo quantitativo, analitico e particolare; entrambi però esprimono la stessa realtà, anche se usano linguaggi diversi. Una realtà, pertanto, può essere indagata partendo da piani di ricerca diversi, senza che ciò determini una frammentazione della ricerca o induca a fare del riduzionismo. La scelta di un approccio qualitativo

o quantitativo, inoltre, è orientata dagli intenti della ricerca stessa; se, infatti, si vuole conferire al lavoro unicità e specificità approfondendo una realtà spazialmente e temporalmente situata, oppure culturalmente connotata, l'intento *idiografico* (non generalizzabile, ma valido e attendibile nella situazione indagata) si avvarrà delle tecniche di rilevazione, raccolta e analisi dati tipiche dei metodi qualitativi. Qualora la ricerca sia *nomotetica* e miri perciò a individuare leggi e regole generali, esportabili in situazioni diverse da quella in cui lo studio è stato condotto, si applicheranno tecniche di tipo quantitativo<sup>10</sup>.

La numerosità e la complessità dei fattori con i quali le scienze umane si confrontano ha fatto sì che, oltre ai disegni osservativi e sperimentali, negli ultimi cinquant'anni circa la ricerca sperimentale in educazione abbia

---

10 La complementarietà tra i due modi, qualitativo e quantitativo, è particolarmente evidente quando si procede al confronto dei dati raccolti: il dato qualitativo tradotto in una espressione numerica è più facilmente fruibile, anche perché viene comunicato con un linguaggio agevole da controllare; questo è stato adottato dalla ricerca educativa con l'introduzione di strumenti matematici, quali la statistica descrittiva e la statistica inferenziale. La prima, cioè la statistica descrittiva, è utilizzata nello studio dei fenomeni collettivi ed ha lo scopo di descrivere campioni di soggetti o di eventi in termini di costanti o di variabili; queste sono scelte dal ricercatore sulla base degli obiettivi dello studio e per la loro descrizione si ricorre all'uso di indici o di rappresentazioni grafiche. La seconda, ovvero la statistica inferenziale, segue la statistica descrittiva e ha lo scopo di indicare fino a che punto i dati misurati attraverso un campione sono rappresentativi di una popolazione evitando il rischio di generalizzazioni ingiustificate. Per approfondimenti cfr.: C. SCURATI, G. ZANIELLO, *Ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli, 1993; L. RICOLFI, *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1997; P. CORBETTA, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999; M. BALDACCI, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001.

dato spazio allo sviluppo di piani di ricerca quasi sperimentali, come la Ricerca-Azione<sup>11</sup>.

Operando una distinzione a grandi linee tra piano osservativo e piano sperimentale possiamo dire che:

- la ricerca è sperimentale se si opera la manipolazione dei fattori che intervengono o si suppone intervengano in una situazione, allo scopo di indurre dei cambiamenti e verificarne l'incidenza.
- La ricerca segue un piano osservativo quando:
  - non c'è manipolazione delle variabili da parte del ricercatore;
  - può avere differenti gradi di strutturazione;
  - può essere applicata per indagare quelle situazioni che non è lecito, per ragioni etiche e/o deontologiche, provocare o riprodurre in laboratorio, come ad esempio situazioni di disagio, di emarginazione ecc.

In entrambi i casi il coinvolgimento del ricercatore nella situazione indagata è nullo o minimo e vi è distanza tra questi e l'oggetto osservato, diversamente da quanto avviene invece nella Ricerca-Azione (R-A), in cui il ricercatore non ha alcuna pretesa di neutralità rispetto ai fenomeni da indagare, ma vi partecipa come agente di un cambiamento che si realizza attraverso la ricerca di alternative di azione. La R-A infatti non utilizza schemi sperimentali validi perché non ha lo scopo di fare scoperte, intese come nuove verità, ma mira ad ampliare i confini e le possibilità di un discorso scientifico incentrato sulle relazioni possibili ed effettivamente realizzate tra gli attori, cioè ricercatori e operatori, e

---

<sup>11</sup> La differenza tra disegni sperimentali e *disegni quasi sperimentali* sta nel fatto che in questi ultimi i soggetti non possono essere assegnati alle diverse condizioni sperimentali, ma sono selezionati in gruppi che già esistono.

l'ambiente in cui sono inseriti. Parallelamente all'apertura verso i disegni quasi sperimentali, che si distaccano, entro limiti che non ne inficiano la validità, dal legame stretto con l'oggettività a favore di una maggiore relazione personale tra soggetti partecipanti alla ricerca con ruoli diversi, si è sviluppato l'interesse e il ricorso a studi longitudinali-diacronici e a casi individuali. I primi prevedono rilevazioni ripetute in tempi diversi su uno stesso gruppo di referenti dei dati relativi alla variazione di uno o più fattori<sup>12</sup>. Lo studio di caso, invece, è uno studio longitudinale con intendo idiografico, che indaga operando su unità di analisi ristrette, definite *casi*, come possono essere singoli soggetti oppure piccoli gruppi (per esempio *team* di lavoro o di studio, famiglie o altre comunità). La scelta del ricercatore poggia sull'assunto che anche l'evidenza empirica raccolta su un solo caso può portare a risultati trasferibili. Perché si possa parlare di trasferibilità dei risultati le conclusioni a cui si è pervenuti devono poter essere estese e applicate a casi che presentano caratteristiche iniziali analoghe a quelle del caso esaminato<sup>13</sup>.

#### 10.4. Conclusioni

Come abbiamo visto – sia pure in modo sintetico – nei paragrafi precedenti, la ricerca scientifica in campo educativo fa proprie le istanze poste alla base della ricerca nelle scienze umane in generale, e pone un confine definito tra conoscenza basata sul senso comune e conoscenza scientifica.

12 Al contrario degli studi diacronici, gli studi trasversali implicano una rilevazione su più referenti nel corso di un arco temporale ristretto.

13 Cfr. R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, op. cit.

Sebbene gli strumenti conoscitivi fondati sul senso comune costituiscano la base delle rappresentazioni della realtà che l'essere umano costruisce per interagire con il mondo circostante, la conoscenza che deriva da queste rappresentazioni è spesso approssimativa e fallace; diversamente, la ricerca scientifica è finalizzata a produrre un sapere controllabile, generato attraverso la predisposizione di procedure chiare ed esplicite. È infatti l'esplicitazione dei passaggi logici ed empirici, così come delle scelte compiute, che consente il controllo del lavoro da parte di ricercatori terzi, ed eventualmente la ripetizione della ricerca, così da confutare o corroborare la veridicità dei risultati; una ricerca conforme ai canoni del metodo scientifico è analizzabile e criticabile in tutti i suoi singoli passaggi. La presenza di scelte ambigue e mal documentate, di passaggi e di opzioni empiriche non chiari o non supportati da un valido sostegno informativo, determina l'impossibilità di dare corso a qualunque processo di analisi, collocando automaticamente il lavoro di ricerca fuori dai parametri di scientificità; diversamente una ricerca imperniata su un solido impianto scientifico genera un sapere intersoggettivamente condivisibile, coerente, chiaro, valido e attendibile. La pedagogia sperimentale non fa eccezione.

## BIBLIOGRAFIA

- BALDACCI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001.
- BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1990.
- BERTOLINI P., *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.
- BOCCI F., CELLAMARE S., *Ricerca, formazione, scuola*, Monolite, Roma, 2003.
- CADEI L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2005.
- CAMPBELL D. T., *Qualitative Knowing in Action Research*, in P. Brenner, P. Marsh, M. Brenner (a cura di), *The social Context of Method*, Croom Helm, London, 1978.
- COGGI C., CALONGHI L., *Ricerca e scuola*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.
- CELLAMARE S., *Ricerca e insegnamento. Una circolarità virtuosa*, in S. Cellamare, M. Melchiori, S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Anicia, Roma, 2012, pp. 115-134.
- COGGI C., RICCHIARDI P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci Roma, 2005.
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- DE LANDSHEERE G., *La ricerca sperimentale nell'educazione*, trad. it., Giunti & Lisciani, Teramo, 1985.
- , *Storia della pedagogia sperimentale*, trad. it., Armando, Roma, 1988.
- GATTI R., *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Carocci, Roma, 2002.
- GLASER B. G., STRAUSS A. L., *The Discovery of the Grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine de Gruyter, New York, 1967.
- GREENE J. C., *Mixing social inquiry methodologies*, in V. Richardson (a cura di), *Handbook of research on teaching*, AERA, Washington, 2002.
- KNOWLES M. S., HOLTON III E. F., SWANSON R. A., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, trad. it., Franco Angeli, Milano, 2008.
- LAENG M., *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

- LOWELL K., LAWSON K. L., *La ricerca nel campo educativo*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1972.
- MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Mondadori, Milano, 1995.
- MC BURNEY D. H., WHITE T. L., *Metodologia della ricerca in psicologia*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2008.
- MONTALBETTI K., *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse: ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- PAOLETTI G., *Introduzione alla pedagogia sperimentale. Come fare ricerca in campo educativo*, Carocci, Roma, 2000.
- RICOLFI L., *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1997.
- SANTONI RUGIU A., *Le scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze, 1975.
- SCURATI C., ZANIELLO G., *Ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli, 1993.
- TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Angeli, Milano, 2002.
- VERTECCHI B., *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*, in A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1990.
- VIGANÒ R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- VISALBERGHI A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1990.

# 11. PEDAGOGIA SPECIALE: DEFINIZIONE E AMBITO DI RICERCA E INTERVENTO

BRUNA GRASSELLI

## 11.1. Una breve storia

Tenteremo una breve storia della Pedagogia Speciale, indicando alcune parole chiave, per leggere il percorso di ricerca e di intervento, per offrire un paradigma che permetta di riflettere sullo sviluppo della cultura dell'integrazione e dell'inclusione.

Soggetto della pedagogia speciale sono le persone con disabilità e con bisogni educativi speciali (BES), i contesti di vita sociali educativi e di cura. È una disciplina *relazionale, centrata sulla relazione di aiuto*, è una scienza "integrata", che osserva, analizza, elabora, e progetta ponendosi interrogativi congruenti, significativi e comprende sia le questioni generali, sia le differenze personali. Si tratta di un ambito di ricerca e azione che

ha come riferimento sia la pedagogia nell'insieme dei suoi problemi, sia la realtà in tutta la gamma delle sue richieste speciali. La pedagogia speciale per cogliere unitariamente le problematiche relazionali e personali, non può essere costruita "sull'handicap" ma sulla persona con disabilità. La sua competenza infatti è chiamata a prendere avvio dalla conoscenza dei problemi e dalle risorse di ciascuno in un dialogo di interrogativi, risposte ed *eventi separati e condivisi*.

Per R. Zavalloni<sup>1</sup> – uno dei maestri eccellenti della Pedagogia Speciale del Novecento – le origini e le linee di sviluppo della pedagogia speciale sono concomitanti e quasi si identificano con quelle della neuropsichiatria infantile. In realtà, nel modo in cui essa viene concepita ed attuata, questa è la disciplina che più si avvicina alla pedagogia speciale e ne condivide gli ideali. Un apporto di notevole rilievo all'educazione viene dall'orientamento clinico nella psicologia umanistica, che si propone uno studio individuale e personale dei singoli casi. Questa linea di indagine psicologica si inserisce fra il *normale* e il *patologico* ma facendo prevalentemente leva sul normale in funzione preventiva. Uno degli aspetti più significativi dell'apporto della psicologia all'educazione sta nel fatto che il processo di apprendimento non può non concepirsi se non nel contesto della personalità dell'alunno<sup>2</sup>.

È solo nella seconda metà del ventesimo secolo che gli studi relativi alla pedagogia speciale si sono intensificati, assumendo una loro autonomia e originalità rispetto alle ricerche psichiatriche, psicologiche e sociologiche, pur mantenendo un dialogo continuo, costante

---

1 Cfr. R. ZAVALLONI, *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1970.

2 Cfr. R. ZAVALLONI, *La psicologia in prospettiva pedagogica*, «Pedagogia e Vita», 31, 1970.

e ricco di sviluppi con le altre scienze. Questa modalità interattiva sul piano cognitivo, affettivo e relazionale ha orientato la ricerca verso un paradigma epistemologico di tipo complesso, verso una conoscenza di tipo multidimensionale, che va oltre gli approcci semplificanti, riduzionisti, unidimensionali; superando il limite della concezione del pensiero complesso inteso come pensiero difficile da descrivere, complicato, ma sentito come dice E. Morin: «quello che chiamo pensiero complesso è il pensiero che vuole superare la confusione, la complicazione e la difficoltà di pensare, con l'aiuto di un pensiero organizzatore: separatore e reliante»<sup>3</sup>.

Si tratta di una ricerca pedagogica che, integrando i diversi apporti disciplinari (della filosofia, della storia, della letteratura...), ha identificato uno specifico approccio alla persona con disabilità.

Questo approccio è un paradigma speciale, sostenuto dai contributi dalle varie scienze che consentono elaborazioni teoriche e progettuali, capaci di valorizzare il potenziale umano di ogni persona.

Una disciplina multidisciplinare che coglie la complessità di una realtà generata dalla interazione di un disagio, di una diversità, da pregiudizi e stereotipi che ostacolano la persona con disabilità nello sviluppo della propria identità.

Muoversi nel paradigma della complessità significa: passare da un'analisi lineare e discreta dei fenomeni ad un'interpretazione che non disgiunge soggetti e contesti, non separare il pensiero dalle emozioni e dalle relazioni, passare dalla chiusura delle conoscenze ad una continua interrogazione, ad una inquietudine e una riflessione costruttiva e integrata.

---

3 E. MORIN, *Insegnare a vivere*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

Per soddisfare la necessità fondamentale di *tenere conto* della singolarità di ogni persona, del suo contesto, della sua crescita originale, la ricerca pedagogica speciale ha messo al centro la persona nella singolarità della sua storia, dei suoi bisogni, delle sue risorse, delle sue abilità, potenzialità e relazioni. La relazionalità e la contestualizzazione sono dunque due ambiti di ricerca e di intervento particolarmente significativi nella prospettiva dell'integrazione per una inclusione creativa. La specificità della pedagogia speciale è nel riconoscere fondamentale il valore educativo e di cura della relazione di aiuto, come contesto affettivo, cognitivo e sociale.

Pertanto si caratterizza per la sua matrice originale, per la sua volontà di offrire una risposta congruente a problemi e ad esigenze "speciali e specifiche" della persona con disabilità.

Le modalità di osservazione, di analisi, di interpretazione e di relazione hanno come fondamento l'approccio clinico caratterizzato da un intervento capace di comprendere, rispondere non solo ad ogni forma di disabilità, ma anche ad ogni forma di disagio cognitivo, emotivo e sociale. L'insegnante e l'educatore, per operare in questa dimensione, hanno bisogno di una formazione specifica: un *buona proposta* è quella indicata dalla ricerca e sperimentazione sulla formazione alla relazione d'aiuto e di counseling. In questo ambito, R. Zavalloni e F. Montuschi<sup>4</sup> hanno offerto eccellenti contributi, avvalendosi della scuola di C. Rogers e dell'analisi transazionale di E. Berne<sup>5</sup>.

---

4 Cfr. F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1993.

5 Cfr. E. BERNE, *Analisi transazionale*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.

Parlare di relazione d'aiuto e di cura significa riconoscere che le emozioni, i sentimenti nutrono una specifica forma di intelligenza, una intelligenza in cui sentire e pensare producono quella che è stata definita «conoscenza del cuore»<sup>6</sup>.

J. M. G. Itard e poi E. Seguin, incontrando Victor, il ragazzo selvaggio trovato nel 1798 nella foresta dell'Aveyronne, cercarono di "ragionare" e di "sentire" con categorie pedagogiche specifiche per comprendere e per agire in modo adeguato su domande inesprese, sconosciute, misteriose. È in questa dimensione che si costruisce il compito specifico della pedagogia speciale: identificare i problemi e comprendere richieste d'aiuto, i sogni, i desideri e progettare insieme. La capacità di rilevare e di ascoltare i problemi costituisce il "segno concreto" della competenza pedagogica speciale: una competenza che non può rimanere ristretta e relegata ai casi difficili, ai bisogni educativi speciali, ma va generalizzata e trasferita in ogni intervento educativo.

### **11.2. Modalità di ricerca e intervento: la relazione di aiuto**

Dall'analisi della letteratura sulla pedagogia speciale emerge una varietà di approcci metodologici, di interventi e di definizioni. La denominazione delle persone con disabilità ha subito un rapido cambiamento terminologico, che indica l'inquietudine e la ricerca di una risposta adeguata, capace di dare senso e significato ai diversi processi cognitivi affettivi e relazionali. Una rappresentazione efficace di questa difficile evoluzione può

---

<sup>6</sup> Cfr. M. C. NUSSBAUM, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2002.

essere realizzata attraverso la storia dei termini utilizzati: invalido, handicappato, portatore di handicap, disabile, diversabile, persona con disabilità. Quest'ultimo termine sembra essere l'approdo legittimo che colloca al centro della scena la persona prima della sua disabilità.

Il fondamento della pedagogia speciale è la relazione d'aiuto. Si tratta di una relazione in cui chi aiuta ha la *consapevolezza di conoscere solo in parte la situazione della persona con cui dialoga e di non avere mai la possibilità di conoscerla totalmente*. Ha dunque la consapevolezza della parzialità della sua conoscenza soggettiva e ha bisogno di essere aiutato a sua volta da chi chiede aiuto; perché la conoscenza si sviluppa sempre all'interno di una relazione, che non si esaurisce, non è mai data una volta per tutte, e la relazione non è mai neutrale, ma densa di soggettività. La conoscenza è propria di chi aiuta, di chi chiede aiuto e del suo contesto: solo la costruzione di significati comuni, attraverso il dialogo di conoscenze, sentimenti, desideri e progetti, può facilitare l'apprendimento di entrambi<sup>7</sup>.

Un contributo di notevole interesse è quello di F. Montuschi, che introduce nella pedagogia speciale le "lenti" dell'analisi transazionale di E. Berne, per quanto riguarda le relazioni affettive, la loro origine e il loro evolversi nel corso della vita. Gli studi condotti dagli analisti transazionali in questo ambito hanno consentito di comprendere il significato educativo e sociale della conoscenza, del sapere delle emozioni e dei sentimenti nel costruirsi persona; ed hanno permesso di analizzare e tradurre in termini di apprendimento il modo di sentire della persona.

In questa ottica l'alfabetizzazione affettiva non è "separata" dal comune intervento educativo e non è in alternativa a nessun processo di formazione e di crescita:

---

7 Cfr. A. CANEVARO, *Pedagogia speciale*, Mondadori, Milano, 1999.

rappresenta il focus che alimenta un'area "funzionale" di particolare interesse che richiede conoscenze ed una specifica ricerca e competenza per un intervento congruente. Si tratta allora di un potenziamento, come direbbe M. Montessori, e non di un *intervento eccezionale* rispetto all'attività educativa generale, resa più delicata dalla sua complessità e dal simultaneo coinvolgimento di chi insegna e di chi apprende, al punto da generare un duplice contemporaneo apprendimento nel docente e nell'allievo.

La pedagogia speciale negli ultimi decenni ha riconosciuto un'importanza particolare alla competenza affettiva, intesa come capacità dell'educatore e dell'insegnante di riconoscere i sentimenti propri e dell'allievo, di non "confondersi" o "fondersi" con la persona che si ha di fronte, di separarsi e di riconoscere se stesso e l'altro autonomi dal giudizio, dal pensiero, dal sentimento dell'altro. L'educatore è quindi chiamato a compiere un itinerario complesso che da sé porta all'allievo e che dalle questioni specifiche dei dinamismi affettivi conduce alle questioni più generali della educazione integrale<sup>8</sup>.

I sentimenti, gli affetti hanno una dimensione cognitiva e relazionale, trascurare questo patrimonio significa perdere un materiale ricco di valore culturale e creativo. Tuttavia non avviene in modo automatico che i sentimenti contribuiscano a costruire una competenza affettiva e una relazione di aiuto. È necessaria una specifica formazione alla riflessione e all'ascolto, all'analisi e alla comprensione, per costruire una progettualità capace di promuovere, di facilitare situazioni esperienziali in cui "l'altro" sperimenta e sente di essere riconosciuto nel suo valore specifico di persona e di persona con disabilità.

---

8 Cfr. F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, op. cit.

### 11.3. Integrazione e inclusione fra ricerca di saperi e normativa

Nella prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione come naturale sviluppo, l'obiettivo della pedagogia speciale è la possibilità di raggiungere, nei contesti sociali, familiari, scolastici, le persone con disabilità e con bisogni educativi speciali (BES)<sup>9</sup> per «conoscere, incontrare, accompagnare» e ridurre o annullare le difficoltà negli scenari sempre nuovi e complessi.

L'intento con cui si muove la pedagogia speciale è quello di non rinunciare a dare risposte speciali a problemi particolari in contesti ampi e non "separati". L'integrazione non esclude quindi la necessità dello specifico, valorizza anzi la "specialità" della pedagogia perché rende necessaria un'azione non aprioristica, ma congruente ed adeguata alle domande di ogni persona. Ha bisogno quindi di un impegno volto alla conoscenza ed alla comprensione dei singoli soggetti e alla promozione della consapevolezza dei diversi problemi e risorse da coniugare all'interno di un contesto e di un processo. Di qui la valorizzazione della pedagogia speciale come scienza centrata sulla relazione d'aiuto e come scienza in continua ricerca e intervento<sup>10</sup>.

#### 11.3.1. *Alcune pietre miliari*

Nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità, con la pubblicazione dell'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), ha portato ordine nella confusione dell'uso dei termini

---

9 Sui "Bisogni Educativi Speciali" si vedano le Direttive Ministeriali del 27 dicembre 2012.

10 Cfr. A. CANEVARO, A. CHIEREGATTI, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999.

offrendo una uniformità di definizioni. Secondo questa classificazione occorre distinguere tra menomazione, disabilità e handicap. Per menomazione si intende qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica; la disabilità è invece la riduzione o la perdita di capacità funzionali conseguenti alla menomazione; l'handicap infine è lo svantaggio vissuto a causa della menomazione e della disabilità.

Questa distinzione concettuale è stata superata con l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), il nuovo strumento elaborato nel 2001 dall'OMS per diagnosticare con una nuova modalità la disabilità e il deficit. Una diagnosi funzionale dove il concetto di salute e benessere sono il fondamento. L'interesse dell'ICF è rivolto a capire come funziona una persona in un modello bio-psicosociale.

Questa attenzione alla "parola", alla terminologia, e il bisogno di definizione e di classificazione hanno impegnato la pedagogia speciale per molti anni; la precisione nella classificazione, la chiarezza diagnostica in base a chiare definizioni psichiatriche sono apparse all'inizio le mete più importanti, le sicurezze più ambite. In questo difficile percorso è stato un contributo eccellente quello di C. Rogers<sup>11</sup>, che ha dimostrato come il paradigma fondamentale è costruire una buona relazione di aiuto anche con diagnosi "sbagliate", perché ciò che conta è il «rapporto con il cliente». È in questo spazio che nasce la relazione di aiuto e si individuano le competenze specifiche perché sia possibile un intervento efficace. La capacità di ascolto diviene una modalità fondamentale della intera-

---

11 Cfr. C. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1970.

zione e della formazione, offre la possibilità di osservare in modo approfondito e non episodico, costituisce un sostegno affettivo e rappresenta un valido aiuto di cura e di educazione. L'ascolto – dice L. Trisciuzzi – deve essere empatico, solo l'empatia conferisce un valore “di cura” alla comunicazione e permette di comprendere l'altro e non solo di osservarlo o di ascoltarlo. L'empatia consente di condividere le emozioni e i pensieri di un'altra persona senza per questo violare i confini tra il sé e l'altro, sviluppando un processo di comprensione e interpretazione dove emozioni, conoscenze e relazione acquistano senso e possibilità di comunicazione<sup>12</sup>.

La relazione d'aiuto diviene il paradigma della pedagogia speciale, è dunque una relazione di cura che prevede una capacità da parte dell'educatore di fare posto all'altro, di essere ricettivo, di creare un luogo che possa accogliere l'ascolto dell'altro. Solo in questo modo è davvero possibile rispondere alle richieste dell'altro, evitare generalizzazioni derivate da pregiudizi, prendersi cura della persona e dei suoi bisogni cognitivi ed emotivi, piuttosto che prendersi cura di un problema. La capacità empatica, il sentire con l'altro, il seguirlo nel suo continuo divenire si configura come un'azione e una ricerca continua e complessa che è alla base della pedagogia speciale.

---

12 Cfr. L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

#### **11.4. I saperi nella storia della normativa per l'integrazione**

Solo alcuni accenni per far sentire la ricchezza della storia dell'integrazione attraverso alcuni punti chiave: la legge 517 e la legge 104. Un patrimonio ancora inesplorato soprattutto se letto e integrato con l'ICF del 2001/2006, nelle modalità di costruzione del benessere, della salute e del progetto di vita.

Un contenitore significativo, ricco di spazi, sostegno e risorse è il patrimonio normativo all'interno del quale è rintracciabile un percorso che ha avuto una pietra miliare nella Legge 4 agosto 1977, n. 517, che prevede l'inserimento nelle scuole normali dei bambini con disabilità, quindi l'abolizione delle classi differenziali e l'istituzione della figura dell'insegnante di sostegno, sostegno a tutta la classe dove è presente un allievo con disabilità. Oggi è utile rileggere la storia di questa proposta nella filosofia della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate». Essa detta i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della "persona handicappata", garantendo il pieno rispetto della dignità umana dei diritti di libertà e di autonomia e promuovendone la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società. Con questa legge le persone con disabilità hanno accesso anche agli studi universitari, ambito poi regolamentato in maniera chiara dalla Legge 28 gennaio 1999, n. 17, secondo la quale «agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università».

Già prima della Legge 104/92 la normativa prevedeva il superamento della diagnosi psichiatrica con la diagnosi funzionale, con la quale da una parte si voleva raggiungere l'obiettivo della ricerca del potenziale nascosto di ogni persona, dall'altra si tendeva ad una descrizione operativa cercando di raggiungere un nuovo rapporto fra chi fa diagnosi e chi opera sulla base delle stesse indicazioni in essa contenute. La legge del 1992 introduce il profilo dinamico-funzionale, che viene compilato da una équipe composta da personale scolastico, da esperti della sanità e dai genitori. Pertanto viene a determinarsi un cambiamento importante che sposta il fondamento sulla persona con disabilità e sull'ambiente sociale e culturale. Si tratta di un cammino verso i saperi della integrazione e dell'inclusione.

A quarant'anni dalla legge 517, la scuola ribadisce la sua funzione inclusiva e lavora verso la costruzione di un luogo di ascolto di tutti i bisogni educativi speciali. Questo comporta saper accettare le sfide che le persone con disabilità, con bisogni educativi speciali pongono nei nuovi scenari educativi, dove la vita di relazione quotidiana diviene il patrimonio culturale da osservare, elaborare, per un dialogo capace di generare interrogativi e risposte per nuovi sentieri, nuove strade da sperimentare e trasferire nell'educazione di tutti e di ciascuno, nella dimensione sociale e politica.

### 11.5. Conclusioni

Potremmo concludere evidenziando alcuni fondamenti della pedagogia speciale:

1. *Ogni domanda di educazione è una richiesta di aiuto e di cura.*

L'atto educativo ha bisogno di atmosfere serene, di gentilezza, di relazioni curate, di leggerezza, di luoghi dove le persone si sentono riconosciute, comprese, accolte dove si dà ascolto e senso alle domande di ciascuno, senza eludere quelle più difficili.

2. *Non si può educare e avere cura degli altri se non si ha cura di sé.*

Occorre attivare:

- un cammino formativo verso il “*florire dell'umano*”<sup>13</sup>.
- Un modo riflessivo che non dà tregua a un desiderio di costruirsi persona che crea relazione, che dà nome alle esperienze, alle conoscenze, ai sentimenti.
- Il primo passo consiste *nell'autovalutarsi e nell'autorinforzarsi*.

3. *Il sentire empatico: fondamento della relazione di aiuto e della pedagogia speciale.*

- Di fronte ad un sentire sempre più anestetizzato e indifferente all'altro, occorre risvegliare la capacità di vivere dentro di sé l'esperienza dell'altro<sup>14</sup>.
- C'è bisogno di “*prossimità emotiva*”, di un sentire empatico che genera un pensare emotivamente denso e un intuire intelligente.

---

13 Cfr. E. DUCCI, *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma, 1992.

14 Cfr. L. MORTARI, *Avere cura della mente*, Mondadori, Milano, 2002.

- Necessita percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad esso pertinenti, come se una sola fosse la persona ma senza mai perdere di vista questa condizione di *come se*, perché se questa qualità di *come se* manca, allora lo stato è quello dell'identificazione<sup>15</sup>.
- Bisogna «entrare in relazione, senza invadere lo spazio vitale dell'altro e senza lasciarsi schiacciare dalle sue esigenze. Sperimentando la possibilità di trasferirsi nel modo di essere dell'altro, esco dalla prigionia dei limiti della mia individualità. Il mondo mi appare in una nuova prospettiva»<sup>16</sup>.

La modalità d'intervento che nasce dai fondamenti descritti della pedagogia speciale, può essere rappresentata da una *modalità di intervento centrata sulla narrazione e l'empatia*, con queste specifiche caratteristiche:

- Deve essere *immaginario*, deve possedere una componente “come se”.
- Deve essere *drammatizzante*, cioè capace di generare passioni.
- Deve essere *simbolizzante*, capace di generare posizioni simboliche.
- Deve essere *analogizzante*, capace di generare metafore.
- Deve essere *organizzante*, capace di generare strutture.
- Deve essere *narrativo*.
- Deve essere *empatico*.

---

15 Cfr. C. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, op. cit.

16 L. BOELLA, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

## BIBLIOGRAFIA

- BERNE E., *Analisi transazionale*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.
- BOELLA L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- CANEVARO A., *Pedagogia speciale*, Mondadori, Milano, 1999.
- CANEVARO A., CHIEREGATTI A., *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999.
- DUCCI E., *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma, 1992.
- MONTUSCHI F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1993.
- MORIN E., *Insegnare a vivere*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.
- MORTARI L., *Avere cura della mente*, Mondadori, Milano, 2002.
- NUSSBAUM M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2002.
- ROGERS C., *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1970.
- TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- ZAVALLONI R., *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 1970.
- ZAVALLONI R., *La psicologia in prospettiva pedagogica*, «Pedagogia e Vita», 31, 1970.



## **12. ESSERE EDUCATORE, TRA ATTITUDINI, FORMAZIONE E COMPETENZE**

SIMONA BERTOLINO

### **12.1. Premessa**

Questo scritto vuole rappresentare un contributo nel più ampio orizzonte intorno al dibattito pedagogico che delinea i confini epistemologici, nonché la formazione, l'etica e le competenze dell'educatore professionale. Infatti ancora oggi, nonostante il vivace dibattito intorno alla deontologia e all'etica di questo agire, è possibile trovare nella letteratura una varietà di proposte che rende difficile l'identificazione, e poi la formazione, di un profilo largamente condiviso.

È chiaro che, in parte, la complessità dalla quale emerge la molteplicità delle visioni della professionalità educativa è da ricondurre ai diversi paradigmi pedagogici e alle sensibilità divergenti attraverso le quali si

guarda l'uomo, il suo fine e la sua tensione morale. Da questi, infatti, la formazione dell'educando sarà ispirata e di conseguenza l'orizzonte di senso entro il quale si potrà collocare un progetto educativo comprenderà in sé il fine che si vuole raggiungere e, dunque, l'idea di uomo alla quale tendere l'atto di educare.

Inoltre non si può dimenticare che la riflessione teorica e la ricerca empirica sull'identità dell'educatore divengono sempre più attuali e necessarie in un tempo, il nostro, in cui espressioni come *emergenza educativa* o eclissi dell'educazione sono ordinarie e ricorrenti poiché ben sintetizzano la crisi etico-morale che attanaglia il terzo millennio<sup>1</sup>.

Infine, ulteriore elemento di complessità, tale identità si lega alla molteplicità dei contesti in cui viene richiesta la professionalità educativa, la quale molteplicità diventa essa stessa opportunità per la creazione di una varietà di figure educative e di profili che a loro volta postulano l'offerta di una pluralità di percorsi formativi e di livelli di competenza diversificati<sup>2</sup>.

---

1 Cfr. G. DALLE FRATTE, S. S. MACCHIETTI, *L'emergenza educativa*, «Studium Educationis», 3, 2008.

2 In questi ultimi anni è stato riscoperto un nuovo contesto di intervento educativo, la strada, che ha generato una nuova figura professionale, denominata appunto "educatore di strada", le cui competenze però sono simili a quelle dell'educatore tout-court. L'esigenza di portare le competenze educative in strada, e di individuare questa come luogo e spazio educativo, nasce dall'esigenza dei servizi socio-assistenziali, intorno alla fine degli anni ottanta, al nord Italia, di raggiungere direttamente, nei loro luoghi di aggregazione spontanea e di vita, quelle persone che, pur vivendo situazioni di disagio e di devianza conclamata, non riuscivano a formulare richieste di aiuto e a rivolgersi ai servizi, e che rappresentavano il cosiddetto disagio *sommerso*, costituito in particolare da tossicodipendenti, prostitute, persone senza fissa dimora. L'obiettivo era duplice: da un lato avvicinare queste persone ai servizi, dall'altro

Così, mentre da un lato cresce nella nostra società il bisogno e l'interesse per la dimensione educativa, e quindi per il recupero di valori morali e spirituali dell'uomo, dall'altro aumentano le risposte in termini di proposte formative che propongono livelli di competenze non omogenei e generano pertanto confusione nella definizione della professionalità stessa.

Tuttavia, in questa occasione, non è nostro interesse avviare un'analisi sulle diverse visioni dell'uomo che sottintendono ai vari orientamenti antropologici propri della pedagogia, né ancora meno ricercare i motivi della crisi morale e dell'emergenza educativa e, al contempo, non intendiamo distinguere e riflettere sulle varie professionalità educative, che sono generate dai diversi contesti e che sono classificabili nelle due macro aree, scola-

---

prevenire la diffusione di malattie connesse a comportamenti definiti a rischio, come lo scambio di siringhe tra tossicodipendenti, educando queste persone a comportamenti corretti. Nel tempo e lavorando direttamente in strada, vicino all'insorgere dei bisogni, questo educatore è diventato osservatore dei fenomeni sociali, lettore privilegiato di bisogni inespressi o mal formulati, che giungevano anche da altre direzioni, ad esempio la comunità in generale come produttrice di allarme sociale, ma anche e soprattutto dai giovani e dagli adolescenti a rischio di disagio e di devianza. Questo educatore si è andato caratterizzando come il braccio o il ponte dei servizi con il territorio, consentendo la creazione di uno spazio educativo, sulla strada, nel quale è possibile renderli visibili, connettere le diversità, creare incroci e confronti utili, riflettendo intorno alle funzioni e all'organizzazione dei servizi alla persona. Su questa figura si veda: S. BERTOLINO, G. GOCCI, F. RANIERI, *Strada facendo, aspetti psicosociali del lavoro di strada*, FrancoAngeli, Milano, 2000; L. REGOLIOSI, *La strada come luogo educativo, orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Unicopli, Milano, 2000; P. OREFICE (a cura di), *L'operatore sociale di strada. Professione e formazione*, ETS, Pisa, 2000; B. SCHETTINI, *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1998.

stica ed extrascolastica. La nostra attenzione si fermerà intorno ad alcuni elementi generali, comuni e trasversali a qualsiasi sfumatura con la quale si possa intendere l'essere educatore. Quello che sarà preso in considerazione è ciò che si ritiene possa essere una sollecitazione, un input orientante a ciò che è utile proporre al bagaglio teorico, tecnico e pratico dell'educatore ponendo l'attenzione sul bisogno di un'analogia formazione di base che sia in grado di garantire l'inizio del processo di costruzione dell'identità professionale nella quale riconoscersi, che consenta di essere riconosciuti e che sia leggibile, ma non interpretabile, in ogni contesto d'azione educativo e formativo.

### **12.2. L'attitudine come base connaturale alla formazione delle competenze educative**

La formazione dell'educatore è chiamata a promuovere la complessiva realizzazione della persona che si farà educante. Questo è ontologico alla stessa formazione pedagogica ed è il vero paradigma costitutivo e costruttore per eccellenza della professionalità. Se non è riconosciuto come principio etico a cui tendere la formazione smarrirà il suo orizzonte di senso. Pertanto il ruolo che essa ricopre, nello sviluppo dell'identità professionale, è teso a sollecitare la crescita complessiva del professionista dell'educazione, «nella sua interezza, cioè la persona che impara ad essere»<sup>3</sup> secondo quelle che sono le sue caratteristiche peculiari, in quanto persona unica nel suo essere, con la sua storia, la sua capacità di

---

3 J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1997, p. 80.

attribuzione di valore, di senso, con le sue attitudini, la sua *vocazione*, la sua motivazione ad essere quello piuttosto che altro, a definirsi cioè per la propria umanità. In questa direzione la formazione diviene in itinere *azione retrospettiva educante* in quanto finalizzata a scoprire, ma anche potenziare, il *tesoro, la forza interiore*, che è in ciascuna persona, a promuoverne la specificità e la creatività. Nelle professioni educative, ma anche in quelle che si occupano dell'uomo, la formazione diventa essa stessa momento *generatore per eccellenza* di umanizzazione poiché mira a sollecitare la promozione della persona favorendo, al contempo, la creazione di uno spazio *al di sopra* della pura acquisizione delle competenze, dove l'essere più autentico riconosce, scopre e realizza il proprio senso, la propria peculiarità e umanità.

In questa direzione, secondo C. Biasin, «è proprio la dimensione soggettiva delle competenze», ossia la comunione tra il sé e la competenza, l'integrazione e l'interazione tra il sapere e l'essere, cioè il saper essere in quella modalità unica che contraddistingue la persona, «a caratterizzare la qualità professionale di un individuo, dal momento che le modalità di decisione, la capacità di azione, la motivazione, le attribuzioni di valori, le rappresentazioni, la componente interpretativa e critica, entrano in gioco in maniera molto significativa quanto la componente cognitiva o metacognitiva»<sup>4</sup>. Il progetto educativo è quindi il frutto dell'umanità, della personalità, dell'intenzionalità e della professionalità, intesa come acquisizione di competenze e coscientizzazione, in continuo essere, dell'educatore.

---

<sup>4</sup> C. BIASIN, *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, «Studium Educationis», 3, 2003, p. 653.

Il richiamo ad A. Agazzi è qui doveroso e riprendiamo la sua concezione delle *doti generali di personalità*<sup>5</sup>, o doti di umanità, intese come l'insieme di tutte le attitudini e i tratti della personalità che delineano la persona nel suo sapere, saper essere e saper fare. Dunque il successo educativo e la buona riuscita di un progetto risultano a partire dalla personalità-professionalità dell'educatore che utilizza qualità specifiche che sono proprie ma promosse, disgelate e consolidate dalla formazione, dalla cultura pedagogica e didattica, dalla cultura psicologica e sociologica, dalla conoscenza di metodologie e tecniche di applicazione. A. Agazzi ha individuato con chiarezza i tratti di personalità necessari e indispensabili all'educatore e quelli controindicati: egli richiede anzitutto integrità morale, onestà, coerenza, impegno, *visione ideale della vita*, pazienza, sincerità, ottimismo, curiosità, atteggiamento cooperativo e democratico; sono tratti negativi e che orientano a non intraprendere la professione educativa, lo scetticismo, l'ipercriticità, l'incoerenza, il pessimismo, l'intolleranza, l'introversione, l'essere ansiosi e insofferenti<sup>6</sup>. L'educatore, quindi, è chiamato a possedere quei tratti della *personalità fondamentali*, come la capacità di vedere oltre la superficie, oltre la *scorza delle cose*, la quale si genera dall'intuitività empatica propria dell'educatore come tratto caratteriale per poter accedere con estrema facilità al cuore delle questioni, cogliendole nella loro essenza, sostanza e nella loro dimensione emotiva.

Non di meno alla personalità professionale e personale dell'educatore occorre poi coscienza morale retta e

---

5 Cfr. A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 112.

6 Cfr. *Ibidem*.

sensibile, equilibrio psichico, serenità e soprattutto la *volontà educativa*, «ossia un atteggiamento che, ad un certo punto, è diventato l'assunzione di una disponibilità in ordine a quel servizio all'uomo e all'umanità [...] che si traduce in vocazione»<sup>7</sup>.

Anche P. Bertolini sostiene che l'educatore professionale è chiamato a possedere, oltre che una serie di competenze metodologiche tutt'altro che scontate, «qualità personali [...]». Ciò dimostra come ancora una volta quella dell'educatore debba essere considerata una professione ad alto potenziale scientifico ed etico, ovvero dalla grande responsabilità esistenziale»<sup>8</sup>.

Nelle professioni educative, il recupero della dimensione valoriale, dunque, è questione etica, considerata la spiccata componente morale. Così scrive S. Angori, «saper educare presuppone sensibilità educativa, attitudine a servire la persona, volontà di contribuire a promuoverne le potenzialità. Le doti chiamate in causa sono quelle dell'integrità morale, della premura verso l'altro, della generosità, dell'esemplarità, della sincerità»<sup>9</sup>. Nella professionalità, nell'agire intenzionale e competente, non è solo il contenuto tecnico, un sapere teorico, a delineare e definire l'azione ma anche quello relativo alle qualità dell'essere, «conta anche la motivazione, l'atteggiamento etico personale, il modo in cui si vive il senso dell'impegno e si sviluppa la propria attività lavorativa»<sup>10</sup>.

---

7 Ivi, p. 113.

8 P. BERTOLINI, *Sull'identità dell'educatore*, «Studium Educationis», 3, 2003, p. 731.

9 S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, p. 27.

10 C. XODO, *Etica ed etica della professione docente*, «Studium Educationis», 1, 1999, p. 31.

Nel farsi educatore le *doti personali* sono per la persona l'imprinting, l'elemento propulsore e *motivatore* alla formazione per l'acquisizione di competenze specifiche. Con e attraverso la costruzione di saperi, le predisposizioni della persona edificano e modellano l'identità professionale, le attitudini diventano competenza e si arricchiscono degli elementi oggettivi e scientifici dei saperi. *Essere predisposto per l'ascolto* significa costruire, attraverso la formazione e l'esperienza, la competenza empatica o empatia; *avere rispetto per la persona* che è in relazione educativa volge a sviluppare la possibilità di aprirsi ad un dialogo autentico, rispettando i silenzi, le distanze e i contenuti stessi della comunicazione; *essere atti a mettersi in gioco*, per comprendere prima di tutto il proprio sé reagente davanti all'esperienza dell'altro, ha in sé la potenzialità generatrice di promuovere nella persona la competenza riflessiva, l'apprendimento continuo, o la meta-competenza di apprendere ad apprendere ristrutturando continuamente i propri schemi cognitivi.

In sintesi l'educatore è, connaturalmente, colui che ha inclinazione alla relazione umana, che rispetta profondamente la vita come valore fondamentale. Crede inoltre che l'uomo possa e debba cambiare, evolversi e compiere la piena realizzazione della propria umanità. Ne risulta che la professionalità dell'educatore è quindi sinergia e compresenza di una moltitudine di elementi peculiari allo stadio attitudinale, potenziale, che non possono venir meno. «Chiedere all'educatore il possesso di virtù personali», scrive ancora S. Angori, «appare pertanto del tutto legittimo. Così come è doveroso esigere che egli possieda una personalità matura, capace di autenticità e di responsabilità, di equilibrio emotivo-afet-

tivo, di fermezza e di flessibilità, di fiducia nell'altro, di solidarietà e di autocritica»<sup>11</sup>.

È doveroso e legittimo perché l'orizzonte dell'educazione è la persona, con la sua storia, il suo vissuto emotivo ed affettivo, le sue esperienze e il suo sistema di attribuzione di valore, che abbisognano di essere conosciute, riconosciute, profondamente rispettate affinché quella stessa persona possa sentirsi accolta, amata, e possa far emergere la disponibilità e la volontà di promuoversi. L'oggetto dell'educazione è pertanto l'umanizzazione della persona, ogni persona che è portatrice di senso e di significato, ogni persona che ha in sé una potenzialità che chiede di essere scoperta, in particolare là dove le circostanze della vita non lo hanno reso possibile, ogni persona che è in continua evoluzione e tensione nel compiere la propria umanità, ogni persona che è vita, amore e speranza: ed è qui, nel riconoscere la persona, che l'educazione svela la sua essenza. Per questo è legittimo chiedere all'educatore di possedere (in questo senso possedere significa prima di tutto essere) qualità che prescindono dall'apprendimento di competenze, come il rispetto, l'umiltà, la lealtà, la speranza, la modestia, la solidarietà, la maturità psico-affettiva.

Quando l'attitudine, ispirata e valorizzata dalla formazione, forgiata dall'esperienza, alimentata dalla sensibilità educativa, diventa competenza, si realizza la professionalità, ma un ulteriore processo meta-riflessivo, di evoluzione del sé, porta la competenza a trasformarsi in consapevolezza educativa, in coscienza e competenza pedagogica.

---

11 S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, cit., p. 26.

### 12.3. Paradigmi costruendi per la formazione

P. Bertolini scrive che «la prima condizione perché si possa parlare di un'identità dell'educatore consiste proprio nel riconoscimento della sua professionalità»<sup>12</sup>. Tuttavia egli «è tale solo quando è in grado di impostare i propri interventi sulla base di un sapere sufficientemente ben codificato tale da poter trasformare una semplice e spontanea esperienza educativa in una esperienza educativa pedagogicamente o scientificamente fondata»<sup>13</sup>. Il filosofo dell'educazione e pedagogista indica con chiarezza che la formazione è imprescindibile ed è l'elemento *sine qua non*, senza di essa non vi è lo sviluppo coerente e armonico della professione. Perciò il percorso di acquisizione di competenze può essere inteso come una categoria costitutiva fondamentale che abbia come assioma l'ordine primariamente pedagogico. Da queste premesse, sulla base di coerenti presupposti di ordine antropologico, che assumono la persona nella sua sostanziale unità e identità, come ontologicamente educabile e formabile, l'educatore è chiamato a sviluppare strategie al fine di decifrare i multiformi segnali e le molteplici istanze della società contemporanea, competente pertanto nel dare risposte giustificate sul piano scientifico, rigorose sul piano progettuale e propositivo, efficaci su quello operativo.

Come scrive E. Damiano, «conoscere sull'educazione», quindi possedere una cultura pedagogica, «corrisponde a conoscere l'uomo»<sup>14</sup>. Così dalla formazione pedagogica

---

12 P. BERTOLINI, *Sull'identità dell'educatore*, cit., p. 721.

13 *Ibidem*.

14 E. DAMIANO, *L'insegnamento della pedagogia nella scuola secondaria*, in Aa. Vv., *Riforma della scuola secondaria superiore e insegnamento della pedagogia*, Atti del XXVI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1988, p. 106.

si edificano le competenze, da essa si può iniziare a dare senso compiuto all'orizzonte educativo, intravedendo i contorni di un progetto che fonda, da una parte, il proprio senso nell'epistemologia e, dall'altra, il proprio fine nell'antropologia e nella teleologia. Ciò nondimeno, la stessa formazione pedagogica è chiamata a sollecitare l'educatore alla conoscenza e all'elaborazione critico-cognitiva delle diverse angolature intorno alla concezione di uomo che apportano le scienze psicologiche, sociologiche, politiche, al fine di renderlo competente alla lettura degli eventi umani in chiave organica e unitaria, ed efficace per il rispetto dell'integralità della persona nelle sue dimensioni morale, psicologica e sociale.

S. S. Macchietti, al riguardo, rileva che «la continuità orizzontale e verticale dell'educativo diventa [...] l'elemento che unifica le varie professioni e che chiede per tutti gli educatori il possesso di competenze, la cui conquista è legata ad una specifica formazione pedagogica»<sup>15</sup>: una formazione pedagogica di base che «è chiamata», come annota ancora S. S. Macchietti, «a favorire la conquista di intelligenze, di un insieme di conoscenze, di competenze, di attitudini, di abilità e di disponibilità, che si ibridano vicendevolmente e che sono destinate a potenziarsi con l'esercizio della professione»<sup>16</sup>. Necessaria e indispensabile appare allora la formazione pedagogica per lo sviluppo dell'identità professionale dell'educatore, al fine di acquisire coscienza dei fini dell'azione educativa e di far tesoro, ed esempio, delle teorizzazioni, dei saperi e delle esperienze

---

15 S. S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in Aa. Vv., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1995, p. 19.

16 Ivi, p. 22.

educative della storia della pedagogia, che consentono, a loro volta, lo sviluppo e il potenziamento di capacità ermeneutiche, riflessive, critiche, senza le quali non può essere pensato un progetto educativo.

La formazione iniziale dell'educatore potrebbe pensarsi come un momento comune per tutti e come tale diviene un segmento di base che consente l'acquisizione di competenze specifiche ma soprattutto, come annota F. Cambi, quelle meta-competenze che giocano un ruolo chiave nell'idea di professionalità, nell'esercizio responsabile del proprio agire educativo, quali l'esercizio di pensiero, la concettualizzazione, la riflessività<sup>17</sup>. Non solo, la formazione dell'educatore promuove e incentiva la sua crescita personale, ne accresce la capacità di orientamento e di scelta, eleva l'autonomia e la consapevolezza dei propri valori, la capacità di assumersi responsabilità e di autoeducarsi. Ciò che è *in formazione pedagogica*, ciò che è appartenente, dentro, alla cultura dell'educazione, contribuisce all'umanizzazione della persona.

L'istituzione, a partire dagli anni novanta, del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e di quello in Scienze della formazione primaria rappresenta una significativa svolta in un panorama che ha visto il moltiplicarsi di figure educative con compiti e competenze disomogenee e propone una formazione di base comune per chiunque intenda essere educatore o occuparsi professionalmente di educazione. Per la sua stessa natura, l'università risponde a queste istanze formative e si pone come una *paideia* «in cui la formazione è legata alla cultura che consente allo studente di realizzare la sua uma-

---

17 Cfr. F. CAMBI, *Dall'addestramento alla formazione: l'idea di professionalità*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 1999.

nità e di coltivare le attitudini che lo rendono capace di costruirsi come uomo e come professionista»<sup>18</sup>. Così la formazione universitaria è quella che non tende esclusivamente a preparare alla professione, ma promuove tutto l'essere, e in essere, dello studente.

Tale formazione prepara alla professione di educatore stimolando e promovendo l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, consentendo poi la costruzione di una piattaforma di base (meta-competenze) che offre l'opportunità di mettere la persona in grado di riflettere su sé, di sviluppare la coscienza pedagogica<sup>19</sup>, ossia la consapevolezza del valore dell'educazione che si esplica poi nella professionalità, attraverso l'assunzione della responsabilità e dell'impegno etico-pedagogico. Da qui si sollecita la capacità di guardare ogni persona con profondo rispetto, attraverso l'interiorizzazione di valori che fondano ogni azione intenzionalmente educativa quali la speranza, l'onestà, l'impegno, l'umiltà, l'amore, la libertà e il sentimento di entusiasmo per la vita. Dunque la formazione e il sapere pedagogico orientano, modellano e promuovono l'umanizzazione della persona e, al contempo, l'autenticità della professionalità educativa, ibridate da quelle qualità morali che delineano i contorni dell'identità dello stesso educatore.

Il compito di questa preparazione è quindi quello di proporre un orizzonte aperto, «che mira alla conquista e alla padronanza del sapere e del saper essere e che offre elementi, condizioni ed opportunità per apprendere a saper fare»<sup>20</sup>. Questa formazione, perlopiù, si carat-

---

18 S. S. MACCHIETTI, *Formazione, Università e Umanesimo del lavoro*, «Prospettiva EP», 1, 2005, p. 14.

19 Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004.

20 *Ibidem*.

terizza come un segmento del processo di formazione permanente «che ogni persona, professionista ed ogni educatore è chiamato a realizzare nel corso della propria vita e che corrisponde ad un bisogno profondamente umano di riscattare la propria precarietà esistenziale, di dare di più, di saper donare»<sup>21</sup>.

Così nell'ambito delle professioni educative l'università è chiamata a sollecitare l'acquisizione di un'altra meta-competenza, la capacità di apprendere ad apprendere per promuovere nel formando la possibilità di ristrutturare i propri schemi cognitivi e di adattarsi al contesto nel quale si trova ad intervenire, ad ogni nuova situazione educativa, che non è mai uguale. Questa competenza è motore del *processo continuo di umanizzazione e di promozione del sé retto* dal necessario paradigma del *cambiamento* come adeguamento e perfezionamento all'ambiente circostante. In pieno accordo con le parole di F. Cambi, il quale sostiene che «tra competenze e apprendere ad apprendere corre un rapporto sottilmente dialettico, di integrazione e di distinzione insieme. E proprio perché l'apprendere ad apprendere *deve* porsi oltre le competenze, pur essendone al tempo stesso, il prodotto e il principio regolatore»<sup>22</sup>.

Ad un tempo la formazione universitaria è chiamata ad offrire opportunità riflessive di ordine pratico-metodologico per poter agire in situazione attivando adeguate strategie d'intervento educativo. A tale obiettivo è chiamato anche il tirocinio. Come esperienza di sperimentazione infatti, è la sola ed eccezionale occasione in cui si intrecciano, nel medesimo momento e nello stesso

---

21 S. S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, cit., p. 20.

22 F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 32.

contesto, i due cardini dell'agire professionale, quello teorico e quello pratico<sup>23</sup>. Al contempo rappresenta un percorso formativo di straordinaria valenza che necessita, per evitare derive pericolose, di un preciso progetto di natura metodologica e organizzativa che individui, a sua volta, a priori e con chiarezza, gli obiettivi che intende perseguire.

Questa esperienza riveste un ruolo rilevante, dal momento che sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica, nonché lo sviluppo dei processi di investigazione, problem-solving e azione, considerati come pilastri co-formativi di base per acquisire competenze professionali qualitativamente adeguate, efficaci e in essere. Non di meno tra le finalità formative, il tirocinio si propone l'obiettivo di promuovere l'autoconsapevolezza del processo di costruzione della conoscenza attraverso lo sviluppo della riflessività nascente in situazione in quanto estensione dell'attività meta-cognitiva e riflessiva che prende avvio nello studio teorico.

Inoltre non si può dimenticare che le stesse attività di tirocinio sono orientate alla promozione della competenza *imparare ad imparare in situazione* e rappresentano il filo conduttore di tutte le esperienze volte all'apprendimento e alla formazione, in una dimensione di continuità di vita.

Tuttavia è ovvio che non si può attribuire esclusivamente la responsabilità della professionalità dell'educatore all'università, perché i professionisti si costruiscono in situazione, nell'agire quotidiano, con i colleghi e con le conoscenze che crescono e si rinnovano, attraverso il confronto e la condivisione di esperienze, di signifi-

---

23 Cfr. P. BASTIANONI, E. SPAGGIARI, *Apprendere per educare. Il tirocinio nelle lauree di scienze dell'educazione*, Carocci, Roma, 2014.

cati, in una prospettiva di educazione permanente e di autoeducazione: nella quotidianità del suo agire professionale, l'educatore si educa ad ascoltare, ad analizzare e decodificare domande e bisogni che emergono dalla persona e dal contesto di riferimento e si educa ad ascoltarsi, a interrogarsi, a dubitare e a riflettere.

#### 12.4. Tra competenze e relazione educativa

Il lavoro dell'educatore, secondo D. Demetrio, «ha per scopo la modificazione di qualche parte di un tutto per ristrutturare questo intero o una qualche sua componente»<sup>24</sup>. La caratteristica di questo lavoro è perciò quella «di porsi, sempre il problema di un cambiamento di strutture nel lungo o breve periodo»<sup>25</sup> con chiara la consapevolezza, l'intenzionalità, delle finalità e delle metodiche educative che verranno messe in atto negli interventi relazionali. «Il cambiamento educativo», citando sempre D. Demetrio, «è un progetto ambizioso, un incidere, un graffiare intenzionalmente la vita individuale per lasciarvi un'impronta visibile»<sup>26</sup>. Poiché «il soggetto non è una tavola a-reattiva, o una carta assorbente desiderosa di intridersi», può non accogliere immediatamente e spontaneamente il contenuto dell'atto educativo, in quanto è portatore di significati non congruenti con quelli degli atti di cambiamento.

In questa prospettiva l'educatore è colui che è in grado di promuovere, attraverso la creazione di relazioni,

---

24 D. DEMETRIO, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 32.

25 *Ibidem*.

26 *Ivi*, p. 33.

cambiamenti nelle persone coinvolte, sia in ordine alle rappresentazioni personali sia a quelle sociali, favorendo la creazione di spazi utili alla riflessione al fine di affrontare la vita con nuove competenze, consapevolezza, e una maggiore capacità di gestire la conflittualità e la negoziazione; è colui che partendo con e dalla persona progetta un intervento educativo, all'interno di una complessa rete di rapporti per promuovere dignità, umanità e fiducia e sostenendola attivamente all'interno della società<sup>27</sup>. Le competenze tecnico-specialistiche del professionista dell'educazione sono dunque legate al saper leggere e interpretare i bisogni dell'educando, saper progettare, programmare, attuare e verificare interventi educativi intorno alla persona. Sono però le competenze relazionali, che creano lo spazio e il luogo dell'educazione: grazie ad esse è possibile veicolare i contenuti e i processi dell'educazione ed è in essa che si apre lo spazio e il tempo per il cambiamento.

Per sintetizzare, nella relazione è tutto il senso dell'educare: di fondamentale importanza diviene allora la gestione di essa per il successo educativo e il possesso di competenze specifiche per la creazione di questo spazio relazionale è il requisito prioritario della professionalità educativa.

Il processo educativo si compie allora attraverso la relazione che si istaura tra l'educatore e l'educando ed è la stessa relazione che caratterizza, modula e riprogetta ogni azione educativa diventando quindi lo strumento, il mezzo dell'azione educativa, del processo e del progetto educativo. Come sostiene E. Martini, la relazione è la *chiave di volta* per entrare in contatto con la persona,

---

27Cfr. A. NUZZO, *Autobiografia di un mestiere: l'educatore professionale*, «Animazione Sociale», maggio 2003, pp. 78-88.

è l'elemento irrinunciabile delle professioni educative<sup>28</sup>. Nella relazione educativa, in questo spazio metafisico, nell'incontro con l'altro, l'educando scopre di potersi fidare e affidare agli altri, scopre le sue doti e il senso di rapporti significativi, scopre che crescere vuol dire affrontare difficoltà senza esserne travolto e riconosce le proprie capacità e abilità. Allo stesso tempo sperimenta l'opportunità di assumere la direzione della propria vita e godere di questo, impara ad orientarsi e a compiere scelte e ad assumersi responsabilità<sup>29</sup>.

La relazione educativa si tratteggia in un rapporto dialogico autentico dove l'incontro educatore-educando, io-tu, consente quella che M. Buber ha chiamato "ricomprensione" di sé e dell'altro da sé<sup>30</sup>. La persona, l'educando, attraverso la relazione di reciprocità e di mutualità con l'educatore, gradualmente si ricomprende, cioè formula un'altra immagine di sé, si educa ed è educato a promuoversi. Secondo M. Buber, la conversazione autentica si realizza attraverso l'apporto di se stessi nella relazione, nel superamento dell'apparenza, nella conferma dell'altro come vero, nel sentimento di fiducia e conferma che costituiscono la dimensione esistenziale e personale dell'educatore<sup>31</sup>.

La relazione è dunque quanto di più complesso ha dinanzi l'educatore, solo attraverso essa può *raggiungere* l'altro, solo attraverso essa può compiere l'azione, il processo e il progetto educativo. Le competenze relazionali, comunicative ed empatiche, *disvelano* dunque la perso-

---

28 Cfr. E. T. MARTINI, *La relazione educativa nelle buone pratiche di ieri e di oggi*, «Studium Educationis», 3, 2003, pp. 659-672.

29 Cfr. R. PEROTTI, *L'adulto incompiuto*, EdiCart, Legnano, 1991.

30 Cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.

31 Cfr. *Ibidem*.

na, consentono all'educatore di scoprire l'anima dell'altro e di stabilire un rapporto dialogico-educativo ed autentico con essa. Il possesso di un'autentica capacità dialogica è sostenuta dall'*entropatia*, o competenza empatica, che consiste nella capacità di sentire e comprendere il vissuto dell'altro, *di mettersi nei suoi panni*, nel suo esserci in questo preciso istante, di immedesimarsi nell'altro per scoprire e accogliere la sua umanità; significa accogliere senza valutare. La competenza empatica che diventa *ascolto empatico*, permette di cogliere l'altro nello stesso momento della relazione, perché è proprio attraverso ciò che l'educatore sente, in una fusione tra mente e cuore, che trova gli strumenti e il senso stesso della relazione educativa.

L'empatia rivela una qualità che tocca l'essenza stessa dell'educare, e ammette la sua natura fortemente pedagogica. A. Bellingreri la definisce "virtù" che consente di vedere l'altro nel suo essere e nel suo poter essere, consente di sentire l'altro, di percepirlo in essere, in evoluzione, di comprendere e accogliere la sua umanità e la sua specificità<sup>32</sup>. Attraverso ciò che sente, l'educatore entra in relazione con l'altro e si appropria del senso stesso della relazione e dell'azione educativa: l'empatia si caratterizza come strumento privilegiato della relazione e può passare attraverso la formazione da potenzialità a competenza.

Infine ci sembra esplicativo e riassuntivo, quanto afferma D. Demetrio: essendo infatti l'educatore «il gestore di una relazione diretta costruita attorno a contenuti (informazioni, apprendimenti utili, regole di comportamento, ecc.) che forniscono a chi se ne serve una diversa immagine di sé», egli deve possedere «competenze educa-

---

32 Cfr. A. BELLINGERI, *L'empatia come categoria pedagogica ed educativa*, «Pedagogia e Vita», 5, 2001, pp. 100-128.

tive esplicite – informazione/divulgazione; consultazione interpersonale; formazione/animazione – ed implicite – ricerca educativa; progettazione; valutazione»<sup>33</sup>.

Il professionista dell'educazione è quindi colui che padroneggia queste competenze senza lasciarsi imbrigliare da schematismi, è colui che è in grado di selezionare, attraverso la criticità e la riflessione, le proprie conoscenze e abilità e, di volta in volta, adeguarle al contesto nel quale si trova ad agire.

## 12.5. Conclusioni

Alla fine di queste parziali considerazioni, vorremmo tentare di sintetizzare quelli che riteniamo essere alcuni principi fondamentali della professionalità dell'educatore o dell'*essere* educatore, in quanto la professionalità è data dalla personalità, dalle proprie caratteristiche e inclinazioni, che si evolvono in comunione con la formazione e l'acquisizione di competenze e dall'esperienza sul campo.

Anzitutto e principalmente, la dimensione etica manifesta nella consapevolezza del ruolo e della valenza del proprio agire: l'educatore professionale è persona responsabile in grado di assumersi doveri verso la persona e verso la *polis*, capace cioè di rendere conto delle proprie azioni intenzionalmente mirate e di saperle valutare, condividere e modificare<sup>34</sup>. Da lui dipendono il presente e il futuro di chi gli è stato affidato, prendersi cura dell'altro significa impegnarsi moralmente,

---

33 D. DEMETRIO, *Lavoro sociale e competenze educative*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988, pp. 40-42.

34 Cfr. M. SANTERINI, P. P. TRIANI, *Pedagogia sociale per educatori*, EDUCatt, Milano, 2007.

riconoscere la persona nella sua umanità e dignità; darsi nella relazione d'aiuto vuol dire condividere l'avventura educativa alla ricerca di significati da elaborare e costruire, trasformando gli elementi negativi in un motivo di ricostruzione e di autenticità morale<sup>35</sup>. Perciò il professionista dell'educazione chiaramente consapevole di sé, chiama la pedagogia come scienza, come padre e madre del proprio essere e la investe della stessa responsabilità verso la persona e verso la polis attraverso e con l'epistemologia dei suoi saperi, la ricerca, la riflessione e la formazione che inizialmente e continuamente deve all'educatore, perché l'educatore competente abbisogna continuamente di nutrirsi del sapere pedagogico e della riflessione teorica. L'educatore, che si muove con tale consapevolezza di sé e con consapevolezza tecnico-scientifica, introduce «dati, informazioni, esperienze, novità, la cui validità è direttamente proporzionale al grado di cambiamento di rappresentazione di sé (scoprirsi più capaci, più motivati, più entusiasti, più liberi, più desiderosi, più abili, ecc.) che riesce ad indurre anche nel corso di processi molto lunghi»<sup>36</sup>. Il lavoro pedagogico dell'educatore, continua D. Demetrio, «ha il compito di individuare i contenuti che più possono generare comportamenti nuovi negli individui: il lavoro, la conoscenza, la norma di convivenza, il gioco, l'avventura, l'emozionalità estetica o creativa, eccetera»<sup>37</sup>.

---

35 Cfr. P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1995.

36 D. DEMETRIO, *Gli approcci empirici nell'analisi di una professionalità pedagogica in discussione*, in M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi, figura, finzione, formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, p. 70.

37 *Ibidem*.

Così la pedagogia e l'educatore necessitano vicendevolmente l'uno dell'altra, dall'una si genera l'altro e viceversa, e si rinnovano in processo continuo; in questo modo l'autenticità dell'educatore si fonda su un'appropriazione del senso e del contenuto pedagogico e sa che non può fare a meno di confrontarsi continuamente con questa scienza. Ogni educatore, dunque, assume l'impegno di inserirsi nell'ottica della formazione pedagogica permanente, che a partire dall'università, a prescindere dalla preparazione scolastica, assume carattere trasversale e continuo ed è insita nell'idea stessa di professionalità. L'essere educatore e la sua professionalità, che in essere sempre si rinnova, cresce e si evolve dunque attraverso l'integrazione e il fluire armonico di due elementi coesenziali, la formazione e l'attitudine. In primis la conoscenza e l'interiorizzazione del sapere pedagogico e delle scienze umane offrono mappe concettuali ed etiche di riferimento le quali, al contempo, sollecitano e promuovono la formazione di competenze teoriche, tecniche specifiche e meta-competenze. Tuttavia la professionalità ha successo solo se ibridata da una personalità con doti e capacità precise, che ne rendono l'agire professionale efficace e autentico; la maturità psico-affettiva, la capacità di critica e di autoanalisi, la capacità dialogica, l'abilità organizzativa, ma anche e soprattutto il possesso di valori morali e spirituali come la speranza, l'amore, l'umiltà, la tolleranza, il rispetto per l'altro e il senso di appartenenza e di partecipazione attiva alla vita.

Chi intende occuparsi di educazione dovrebbe, per prima necessità e inderogabilmente, misurarsi, riflettere e confrontarsi con se stesso. L'impegno etico, che appartiene all'essere educatore e alla sua natura, diventa così espressione e manifestazione di sé che chiede maturità,

autenticità e il rispetto senza condizioni, senza preclusioni, della persona e della sua situazione.

L'educatore non è un "tecnico dell'educazione", ma un professionista chiamato ad assumere la riflessività pedagogica come competenza e responsabilità professionale, dimostrandosi in grado di pensare l'educazione per agire consapevolmente.

#### BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI A., *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968.
- ANGORI S., *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, pp. 13-69.
- BASTIANONI P., SPAGGIARI E., *Apprendere per educare. Il tirocinio nelle lauree di scienze dell'educazione*, Carocci, Roma, 2014.
- BELLINGRERI A., *L'empatia come categoria pedagogica ed educativa*, «Pedagogia e Vita», 5, 2001, pp. 100-128.
- BERTOLINI P., *Sull'identità dell'educatore*, «Studium Educationis», 3, 2003.
- BERTOLINO S., GOCCI G., RANIERI F., *Strada facendo, aspetti psicosociali del lavoro di strada*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- BIASIN C., *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, «Studium Educationis», 3, 2003.
- BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.
- CAMBI F., *Dall'addestramento alla formazione: l'idea di professionalità*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 1999.
- , *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- DALLE FRATTE G., MACCHIETTI S. S., *L'emergenza educativa*, «Studium Educationis», 3, 2008.

- DAMIANO E., *L'insegnamento della pedagogia nella scuola secondaria*, in Aa. Vv., *Riforma della scuola secondaria superiore e insegnamento della pedagogia*, Atti del XXVI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1988.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, trad. it., Armando, Roma, 1997.
- DEMETRIO D., *Lavoro sociale e competenze educative*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988.
- , *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- , *Gli approcci empirici nell'analisi di una professionalità pedagogica in discussione*, in M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi, figura, finzione, formazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.
- MACCHIETTI S. S., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in Aa. Vv., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1995.
- , *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004.
- , *Formazione, Università e Umanesimo del lavoro*, «Prospettiva EP», 1, 2005.
- MALAVASI P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1995.
- MARTINI E. T., *La relazione educativa nelle buone pratiche di ieri e di oggi*, «Studium Educationis», 3, 2003, pp. 659-672.
- NUZZO A., *Autobiografia di un mestiere: l'educatore professionale*, «Animazione Sociale», maggio 2003, pp. 78-88.
- OREFICE P. (a cura di), *L'operatore sociale di strada. Professione e formazione*, ETS, Pisa, 2000.
- PEROTTI R., *L'adulto incompiuto*, EdiCart, Legnano, 1991.
- REGOLIOSI L., *La strada come luogo educativo, orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Unicopli, Milano, 2000.
- SANTERINI M., TRIANI P. P., *Pedagogia sociale per educatori*, EDU-Catt, Milano, 2007.
- SCHETTINI B., *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1998.
- XODO C., *Etica ed etica della professione docente*, «Studium Educationis», 1, 1999.

### 13. ... «SUSCITARE LE PERSONE»

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

I contributi pubblicati in questo volume, nonostante la diversità delle questioni che affrontano e delle proposte educative che offrono, complessivamente si collocano nella prospettiva della “pedagogia della persona” e in particolare in quella di E. Mounier.

La lettura di questi contributi mi ha sollecitato a ricordare un mio incontro con la moglie di questo filosofo la quale richiamò la mia attenzione sul significato che Emmanuel attribuiva all'*engagement* a proposito del quale precisò che «rien énervait plus E. Mounier que une personne qui n'était plus tendue»<sup>1</sup>.

Pertanto all'educazione E. Mounier affidava il compito di «suscitare le persone», sollecitando gli esseri umani ad impegnarsi nel corso della loro esistenza per coltivare inte-

---

1 S. S. MACCHIETTI, *Le prospettive della pedagogia personalistica oggi secondo E. Mounier*, «Prospettiva EP», 6, 1982, p. 58.

gralmente le loro virtualità. E. Mounier infatti considerava l'essere umano come una *promessa* e una *vocazione*.

È una *promessa* grazie a ciò che ha ricevuto e continua a ricevere ed ha la *vocazione* a realizzare «la sua più grande pienezza», cioè a conseguire «*la finalità suprema dello sviluppo personale*» che trova *in Cristo l'origine e il compimento*<sup>2</sup>.

Infatti la dimensione *creaturale* dell'uomo è *cristica*, deriva da Cristo, viene dall'origine, dalla nascita eterna e consente all'essere umano di *costruire la sua somiglianza con Dio*.

L'uomo è dunque un *infinito in potenza* che, in quanto tale, ha la *possibilità di crescere, di conquistare la cultura, di tendere a Dio*. È inoltre capace di fruttificare e di mirare alla santità perché nasce per l'immortalità e la sua nascita è teleologica.

È inoltre una “unità” e una “totalità dinamica”, «un focolare di libertà» e «fulcro di stabilità e di mutamenti», «una fonte di imprevedibilità e di creazione» ed è chiamato dalla sua natura a collocarsi sempre ad un livello ulteriore e diverso. È formato di anima incarnata, «è farsi e superarsi»<sup>3</sup>.

Quando nasce si trova a vivere in un “mondo particolare”, anche limitato, ristretto ed autoreferenziale, di cui acquisisce abitudini, costumi, modelli comportamentali e cresce seguendo questo ordine: si muove inizialmente nell'orizzonte dell'esperienza concreta, delle cose, del fare,

---

2 Cfr. PAOLO VI, Enciclica *Populorum progressio*, dal Vaticano, 26 marzo 1967; BENEDETTO XVI, Enciclica Sociale *Caritas in Veritate*, Roma, presso San Pietro, 29 giugno 2009, 18.

3 S. S. MACCHIETTI, *Don Flori e la visione dell'uomo*, in N. Petreni, C. Prezzolini (a cura di), *Don Fernaldo Flori la Chiesa e il dialogo con la cultura contemporanea*, Atti del Convegno (Pienza, 25 luglio 2009), La Barca-Tip. Madonna della Querce, Montepulciano (SI), 2010, pp. 33-45.

poi si apre all'universo dell'intelligenza («con l'inclusione dell'attività intellettuale della comunità, della stirpe, della famiglia e dei popoli»), e, mirando in alto, va verso il mondo «delle esperienze e delle aspirazioni spirituali»<sup>4</sup>.

È inoltre un essere relazionale e la sua relazionalità gli consente di diventare persona dal “tu” e dal “noi”<sup>5</sup>.

Infatti, come si legge nella *Caritas in Veritate* di Benedetto XVI, «la creatura umana, in quanto di natura spirituale, si realizza nelle relazioni interpersonali». Pertanto l'uomo più «vive in modo autentico» le relazioni più matura «la propria identità personale. Non è isolandosi che l'uomo valorizza se stesso, ma ponendosi in relazione con gli altri e con Dio»<sup>6</sup>.

L'uomo è essenzialmente creato per il dialogo<sup>7</sup>, per fare comunità, per la comunione sincronica e diacronica e solo l'incontro con il “tu” e con il “noi” apre l’“io” a se stesso<sup>8</sup>, se «non si chiude a un orizzonte infinito e

---

4 F. FLORI, *Promozione del progresso della cultura*, Tipografia Del Buono, Chiusi Scalo (SI), 1997, p. 3.

5 Cfr. P. RICOEUR, *Sé come un altro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1993, p. 123.

6 BENEDETTO XVI, Enciclica Sociale *Caritas in Veritate*, cit., 53. È opportuno ricordare che la relazionalità umana trova «un'illuminazione decisiva nel rapporto tra le Persone della Trinità nell'unica Sostanza divina. La Trinità è assoluta unità, in quanto le tre divine Persone sono relazionalità pura [...]. Dio vuole associare anche noi a questa realtà di comunione: “perché siano come noi una cosa sola” (Gv 17, 22)». Cfr. Ivi, 54.

7 Alla costituzione relazionale dell'uomo si collega la costruzione della comunità degli uomini la quale «non assorbe in sé la persona annientandone l'autonomia, [...] ma la valorizza ulteriormente, perché il rapporto tra persona e comunità è di un tutto verso un altro tutto». Cfr. BENEDETTO XVI, Enciclica Sociale *Caritas in Veritate*, cit., 53.

8 Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti Pastoralisti dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010-2020*, Roma, 4 ottobre 2010, p. 9.

a un fondamento ultimo»<sup>9</sup> e se si pone in rapporto e in comunione con Cristo.

Pertanto l'essere umano ha diritto ad un'educazione capace di orientarlo "verso il senso globale di se stesso e della realtà", di coltivarlo integralmente come soggetto in relazione in coerenza con la sua cristicità e con la sua vocazione, di promuoverne lo sviluppo nella sua totalità, evitando il rischio della separazione tra le sue dimensioni costitutive e particolarmente tra la "razionalità" e l'"affettività", la "corporeità" e la "spiritualità".

In coerenza con la certezza che soltanto un'educazione capace di coltivare le potenzialità dell'uomo (la *promessa*) e di consentirgli di costruirsi come persona (la *vocazione*) agli educatori si domanda di testimoniare cura e premura per ogni soggetto umano, di impegnarsi per conoscere e creare le condizioni che rendono possibile la realizzazione del processo educativo integrale.

In questa prospettiva assume un particolare significato un'educazione attenta alla conquista della cultura, alla promozione della capacità di produrla, alla relazionalità e alla ricerca della Verità che allarga gli orizzonti della razionalità.

Si tratta quindi di un'educazione che è «una comunicazione vitale» capace di costruire «un rapporto profondo tra educatore ed educando»<sup>10</sup> e che si configura come un'elargizione di umanità.

---

9 M. CROCIATA, *Prefazione*, in P. Triani (a cura di), *Educare, impegno di tutti. Per rileggere insieme gli Orientamenti pastorali della Chiesa italiana 2010-2020*, Ave-Faa, Roma, 2010, p. 10.

10 GIOVANNI PAOLO II, *Lettera alle famiglie*, Roma, presso San Pietro, 2 febbraio 1994, 16.

## BIBLIOGRAFIA

- BENEDETTO XVI, Enciclica Sociale *Caritas in Veritate*, Roma, presso San Pietro, 29 giugno 2009.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI), *Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti Pastoralisti dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010-2020*, Roma, 4 ottobre 2010.
- CROCIATA M., *Prefazione*, in P. Triani (a cura di), *Educare, impegno di tutti. Per rileggere insieme gli Orientamenti pastorali della Chiesa italiana 2010-2020*, Ave-Faa, Roma, 2010, pp. 3-14.
- FLORI F., *Promozione del progresso della cultura*, Tipografia Del Buono, Chiusi Scalo (SI), 1997.
- GIOVANNI PAOLO II, *Lettera alle famiglie*, Roma, presso San Pietro, 2 febbraio 1994.
- MACCHIETTI S. S., *Le prospettive della pedagogia personalistica oggi secondo E. Mounier*, «Prospettiva EP», 6, 1982, pp. 57-62.
- , *Don Flori e la visione dell'uomo*, in N. Petreni, C. Prezzolini (a cura di), *Don Fernando Flori la Chiesa e il dialogo con la cultura contemporanea*, Atti del Convegno (Pienza, 25 luglio 2009), La Barca-Tip. Madonna della Querce, Montepulciano (SI), 2010, pp. 33-45.
- PAOLO VI, Enciclica *Populorum progressio*, dal Vaticano, 26 marzo 1967.
- RIKOEUR P., *Sé come un altro*, trad. it., Jaca Book, Milano, 1993.



## PRESENTAZIONE DEGLI AUTORI

SERGIO ANGORI è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale dell'Università degli Studi di Siena, dove insegna Educazione degli adulti, Pedagogia speciale e Pedagogia dei contesti educativi e formativi.

NICOLETTA BELLUGI, già Cultore di Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze umane e dell'educazione dell'ex Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo), collaboratrice del medesimo Dipartimento e docente a contratto di Pedagogia sociale (Università degli Studi di Macerata), è Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo di Lucignano (AR).

SIMONA BERTOLINO, già Assegnista di ricerca in Scienze pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze

umane e dell'educazione dell'ex Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo), è Tutor per il diritto-dovere all'istruzione e formazione del Centro per l'impiego del Comune di Arezzo.

SAVINA CELLAMARE, già docente a contratto di Pedagogia sperimentale presso l'ex Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo), è Dottore di ricerca in Pedagogia (Università degli Studi di Roma Tre), Ricercatore dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) e docente a contratto di Psicologia sociale (Università degli Studi Niccolò Cusano).

FABRIZIO D'ANIELLO è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro.

ROSITA DELUIGI è Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia interculturale.

ANDREA GIAMBETTI, già Cultore di Pedagogia generale ed Educazione degli adulti presso il Dipartimento di Scienze umane e dell'educazione dell'ex Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo), è Dottore di ricerca in Scienze filosofiche (Università degli Studi di Siena) e docente di Filosofia e Storia al Liceo classico "Poliziano" di Montepulciano (SI).

BRUNA GRASSELLI è Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, dove conduce il Laboratorio di Pedagogia speciale e insegna Pedagogia speciale e Pedagogia e didattica speciale per l'integrazione.

SIRA SERENELLA MACCHIETTI è stata Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze umane e dell'educazione dell'ex Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo). Già Presidente nazionale dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) e docente di Pedagogia presso la Pontificia Universitas Lateranensis, è Presidente onorario dell'As.Pe.I., membro onorario del Senato della Società Italiana di Pedagogia (Siped), docente di Pedagogia all'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Arezzo e Direttore della rivista pedagogica "Prospettiva EP" e del "Bollettino della As.Pe.I."



LA PEDAGOGIA AL LAVORO  
Collana fondata e diretta da Fabrizio d'Aniello

1. Federica Goffi, *La "complessità dello sguardo". Quando l'esperienza estetica incontra l'educazione.*
2. Sira Serenella Macchietti, Fabrizio d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione.*

Finito di stampare nel mese di settembre 2015  
da Digital Team (Fano - PU) per conto di Aras Edizioni srl  
su carta Bioprima book 85 gr/mq.



TOTAL  
CHLORINE  
FREE  
GUARANTEED