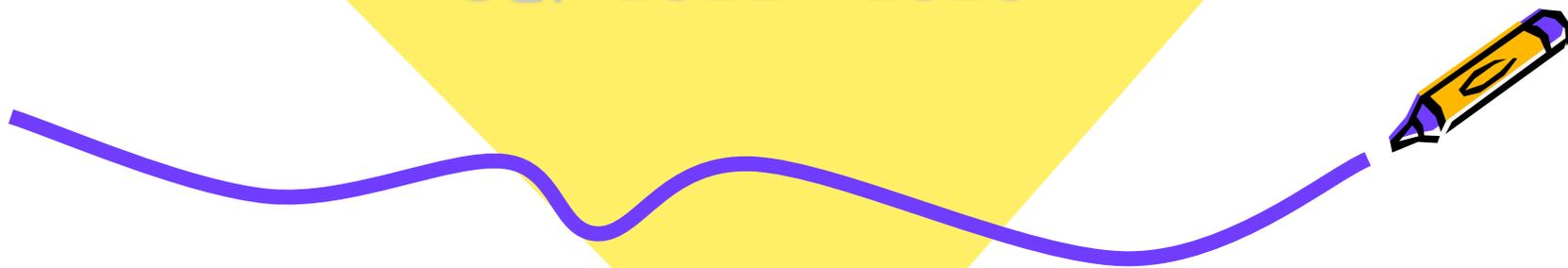


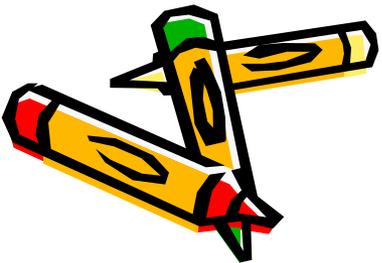
Pedagogia generale

SEF 2022 - 2023



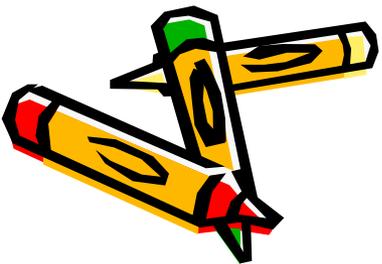
L'educazione è un **fatto** **coessenziale** alla vita umana ...

«L'educazione è un fatto coessenziale 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» (Mencarelli, 1970, p. 3 > **Macchietti, 2015, p. 13**). > *Longworth, 2007 città educante responsabilità polis e del cittadino*



... ed implica uno sviluppo perfettivo

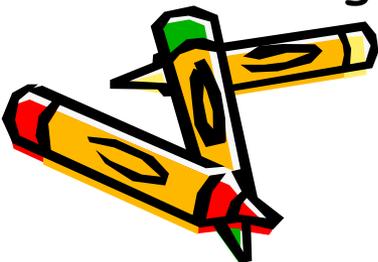
L'universalità dell'educazione «testimonia che essa è *connaturale all'uomo*», «è richiesta dalla particolare natura umana» ed «implica uno *sviluppo perfettivo*» (Ibidem > Macchietti, 2015, pp. 13-14).



Impostazioni antropologico-culturali e significati di educazione

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

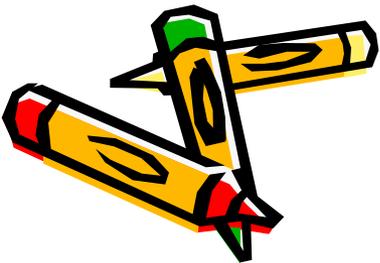
Il pluralismo delle concezioni dell'uomo e la molteplicità dei modelli culturali determinano la polisemia della parola educazione al cui uso si collegano attese differenziate che **non facilitano la proposta di una definizione univoca del termine**, capace di 'rappresentare' la ricchezza e la varietà dei suoi significati» (Macchietti, 2015, pp. 14-15).



Impostazioni antropologico-culturali e significati di educazione

*Intenzionalità

Tralasciando quelle che possono essere le implicazioni teoretiche della filosofia dell'educazione su tale concetto, si può parlare di intenzionalità, riferendoci ad un progetto, ad un intervento o ad un'azione educativa, quando tale progetto, intervento o azione siano privi di casualità e, al contrario, siano fondati **sulla coscienza e sulla consapevolezza dei processi che li animano o dovrebbero animarli**. Non per niente, nel linguaggio ordinario, si afferma che un'azione è intenzionale quando c'è l'effettiva volontà di compierla e quando, soprattutto, si è consci degli effetti dell'agire medesimo.

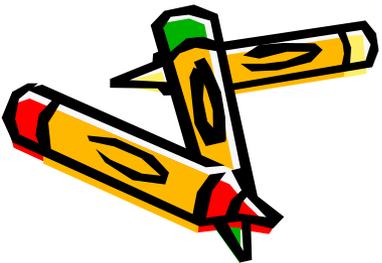


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse

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'» .

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 ed al calcolo dei piaceri che rendono felice la vita» .

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» .

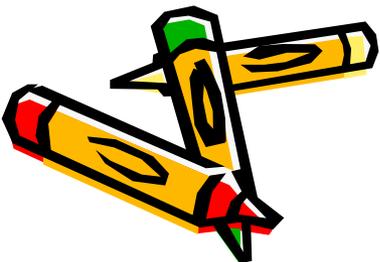


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse

Con l'**Umanesimo** si incomincia a parlare esplicitamente di "formazione" delle facoltà che «costituiscono l'idea esemplare di uomo».

L'**Illuminismo**, invece, 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» .

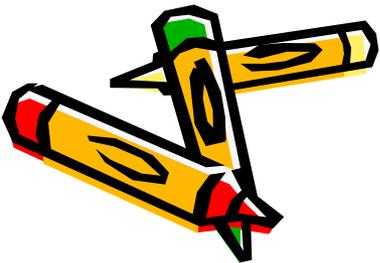
Per il **Positivismo** il «fine della vita è, in generale, l'evoluzione perfetta inarrestabile dell'umanità, attuata attraverso lo sviluppo tecnico, scientifico e sociale, per cui l'educazione è lo sviluppo dell'uomo adattato ai fini universali della umanità e, quindi, del progresso scientifico e sociale» .



Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse

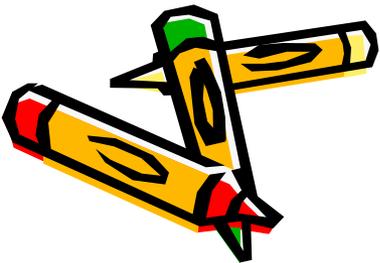
S. Tommaso d'Aquino concepiva l'educazione come «promozione della prole fino al perfetto stato di uomo in quanto uomo; cioè allo stato della virtù» .

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» .

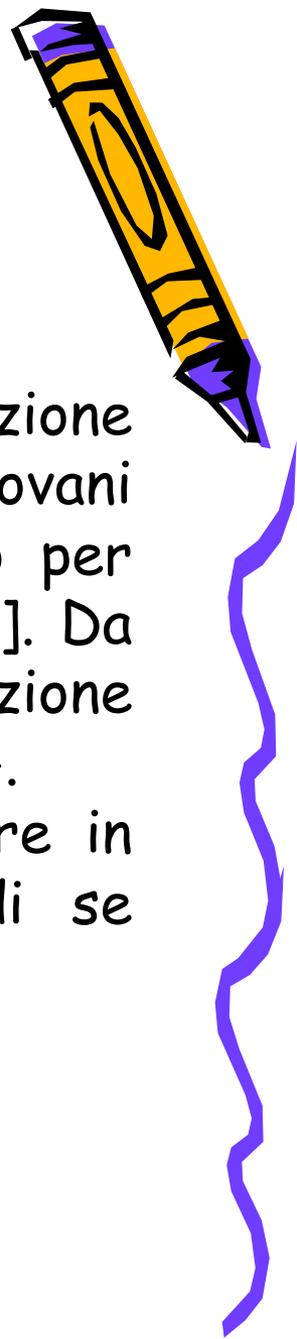


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse

Per **F. W. A. Fröbel** l'educazione consisteva nello «stimolare l'uomo» a divenire «consapevole di sé» ed a conquistare la «rappresentazione pura e incontaminata, consapevole e libera, della legge interiore» .

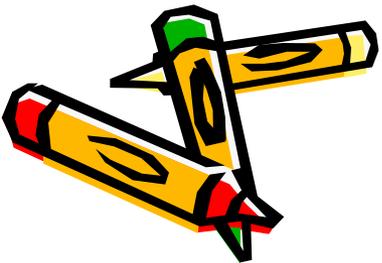


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse



Nel corso del Novecento, **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 generazione, l'educazione è l'accettazione e l'appropriazione di tutti questi beni, di questa eredità».

L. Laberthonnière afferma che educare significa «fare in modo che l'attività del fanciullo diventi padrona di se stessa».

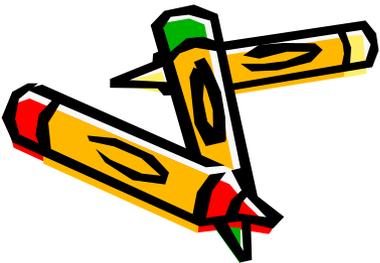


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse



Ancora nel Novecento, con attenzione al contesto, per **G. Corallo**, 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».

Secondo **F. De Bartolomeis** educare significa «aiutare lo sviluppo psichico per la soddisfazione dei bisogni umani fondamentali, considerati solidariamente con la situazione socio-culturale».

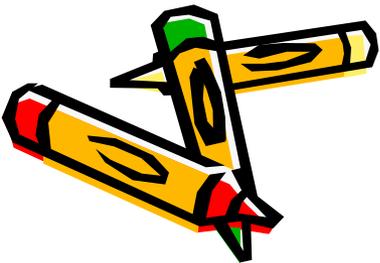


Epoche diverse, **ideali diversi**, culture diverse, «educazioni» diverse



Sempre nel Novecento, infine, **S. Hessen** 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»

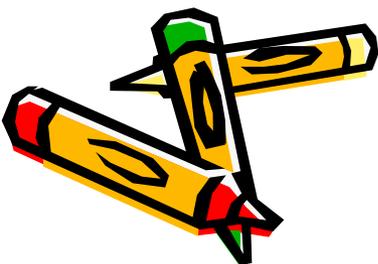
(Scurati, 1977, pp. 228-230 > **Macchietti, 2015, pp. 16-18**).



L'educazione e la sua etimologia incerta

La parola educazione ha un'etimologia «incerta tra *educare* - forse da *edere*=alimentare - (allevare, coltivare) ed *educere* (tirar fuori, sviluppare)», che «fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene)» e nel secondo caso invece sembra prevalere l'attenzione per ciò che il soggetto umano possiede, ha già e può sviluppare (Nanni, 2008, p. 340).

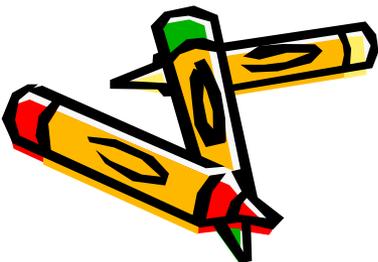
Nel corso del tempo ha prevalso la derivazione etimologica da *ex-ducere*, che è stata utilizzata «allo scopo di evidenziare o rafforzare una visione teorica dell'educazione come processo in cui si sviluppano potenzialità che sono già "dentro" l'educando». L'educazione sarebbe cioè l'intervento con cui le potenzialità del soggetto «vengono "tirate fuori", aiutate ad esprimersi, portate in atto; 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» (MOSCATO, 1994, pp. 19-20 > Macchietti, 2015, p. 15).



Educazione come *educere*

Altri significati sovente trascurati, quali "generare", "dare alla luce", "far sbocciare", rinviano metaforicamente all'intenzionalità maieutica di *'conferire nuova vita' (rendendo l'uomo più uomo)*, favorendo la manifestazione dell'"eccedenza" consapevole di quanto più propriamente umano e, conseguentemente, per identificare la missione educativa con l'emersione e lo sviluppo globale ed armonico di tutto l'uomo, o, ancora, degli aspetti principali della sua personalità.

Naturalmente, *l'educere non esclude l'educare* (il prendersi cura, anche fisica, del potenziale umano che ha da emergere)



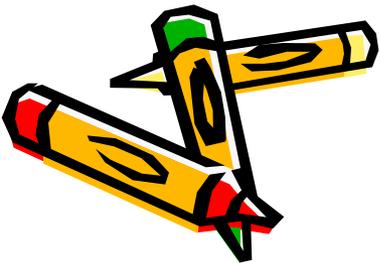
La classificazione di C. Scurati

«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» (Scurati, 1977, pp. 230-231 > Macchietti, 2015, p. 19).



L'educazione per la persona come valore e fine

Concordando con Cesare Scurati, 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, che si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed autodominio*» (Scurati, 2007, p. 231 > Macchietti, 2015, pp. 19-20).

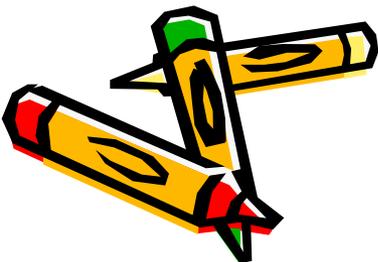


L'educazione nella pedagogia personalista italiana degli albori



Nella prospettiva indicata dall'ultima *slide* si è collocata la pedagogia del personalismo fin dalle sue origini. Così, infatti, si definisce l'educazione nel 1954, in occasione del I Convegno di Scholè:

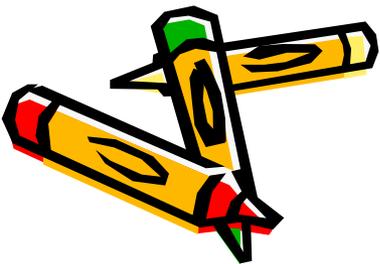
«azione promotrice dello sviluppo integrale della personalità mediante la formazione armonica dei suoi aspetti principali [...] culminante nella maturazione etica del carattere, nell'adesione totale (fede), in una visione coerente della realtà (uomo, mondo, Dio) e nella manifestazione operativa della vocazione» (M. Agosti, *Premesse e contributi alla elaborazione di una pedagogia integrale secondo il personalismo cristiano*, in AA. VV., *La pedagogia cristiana*, Atti del I Convegno di Scholè, Brescia, La Scuola, 1955, p. 240).



L'educazione nella pedagogia personalista italiana degli albori



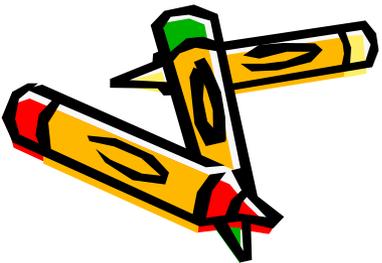
Ancora, può essere utile ricordare che Aldo Agazzi alla domanda «Perché si educa?», nel 1968, rispondeva in questi termini: «l'educazione appare ... consistere in una processualità che, per quanto unitaria e sincronica nel suo attuarsi, ci può presentare all'analisi teoretica e scientifica tre aspetti teleologici, assiologici, deontologici, ossia di finalismo, di valori, di dover essere: un aspetto *personale*, uno *sociale*, uno *culturale*» (AGAZZI, 1968, p. 8 > Macchietti, 2015, p. 20).



A proposito di dover essere...

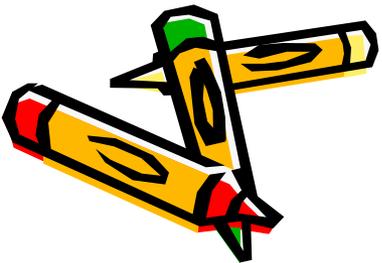


Basti pensare, in quest'ottica, alle pagine scritte da G. Calò sul passaggio dall'essere (**visto come perenne "poter essere"**) al *dover essere*, a quella realtà più alta che è «**attuazione di valori ideali**» (conoscenza del vero, volontà e pratica del bene, intuizione e creazione del bello), affermazione 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» (Calò, 1972 > **Macchietti, 2015, p. 41**)



Educazione come processo/prodotto

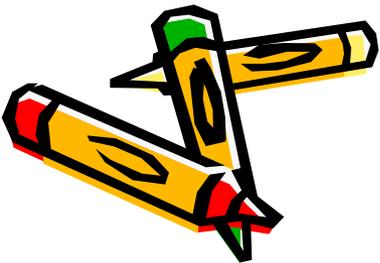
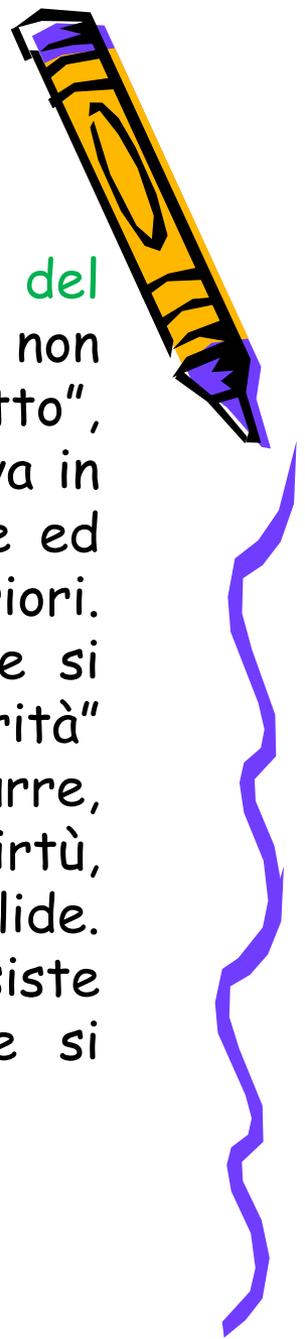
La parola educazione viene usata sia per indicare la realizzazione di un **processo** spesso inteso come «una sequenza organizzata di attività finalizzate alla strutturazione e al consolidamento della personalità e della sua vita relazionale (processo educativo)» sia **il suo esito**, cioè il risultato complessivo di tali attività (Nanni, 1997, p. 340 > **Macchietti, 2015, p. 14**).



I processi educativi-formativi

1

«L'educazione mira alla promozione della *personalità del soggetto che si educa*». 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-pomuoovano». «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*».

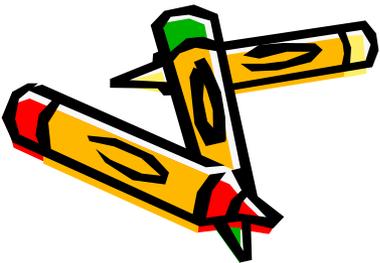


I processi educativi-formativi

2



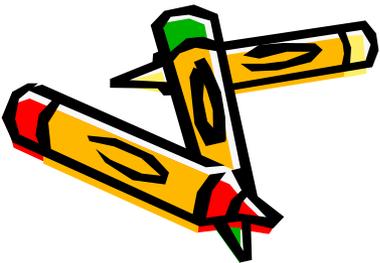
«L'educazione *"socializza"* il soggetto, vale a dire attua la sua interazione umana con gli altri, sentiti come "altri se stessi", come pari, in un rapporto soggetto-soggetto, persona-persona (rapporto intersoggettivo o interpersonale) e con l'intero genere umano, l'intera famiglia umana: la educazione sotto il profilo della finalità sociale è senso dell'altro e interazione con gli altri».



I processi educativi-formativi

3

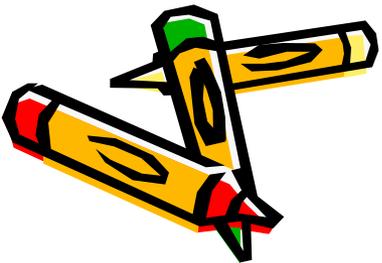
L'educazione "*civilizza*", "*culturalizza*" il soggetto, vale a dire gli trasmette la cultura formatasi nel corso delle generazioni e ne fa, di un primitivo, come è chiunque alla nascita, un essere che può rivivere in se stesso la civiltà della comunità un cui è nato e che può farla ulteriormente progredire con i propri apporti personali» (Agazzi, 1968, pp. 8-10 > *Macchietti, 2015, pp. 20-21*).



I processi educativi-formativi

4

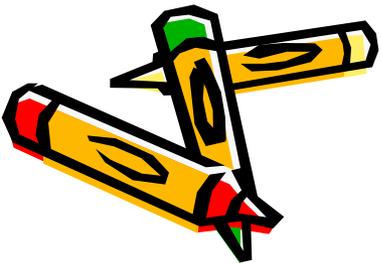
Rispetto a quanto scritto da Aldo Agazzi, è opportuno aggiungere, con Sira Serenella Macchietti, che l'educazione consente al soggetto di **crescere anche sul 'piano morale'**, cioè di realizzare un processo che conduce al conseguimento della volontà e della capacità di agire 'moralmente' nei confronti della vita, di noi stessi, degli altri, delle istituzioni e della natura e di conquistare la 'competenza etica' (**MACCHIETTI, 2006, p. 8** e **Macchietti, 2015, p. 21**).



I processi educativi-formativi

5

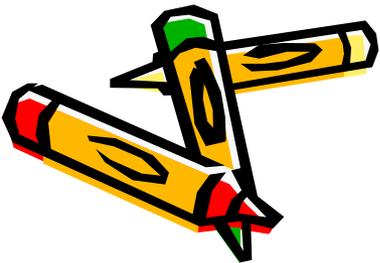
Infine, sempre con S.S. Macchietti, merita ricordare che l'educazione consente al soggetto di **crescere anche sul piano spirituale e su quello religioso.**



I processi educativi-formativi in sintesi

Nel processo educativo colto nella sua complessità, convergono, quindi, 5 processi educativi-formativi, qui di seguito riassunti:

- ① Processo di personalizzazione;
- ② Processo di socializzazione;
- ③ Processo di conquista della civiltà e della cultura patrimonio (o di civilizzazione/culturalizzazione);
- ④ Processo di crescita sul piano etico-morale;
- ⑤ Processo di crescita sul piano spirituale-religioso.

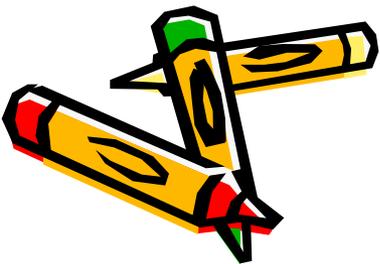


"Cooperazione processuale"



Questi processi «si presentano con-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 partecipe, nello spazio e nel tempo, della famiglia umana sulla base del suo patrimonio civile.

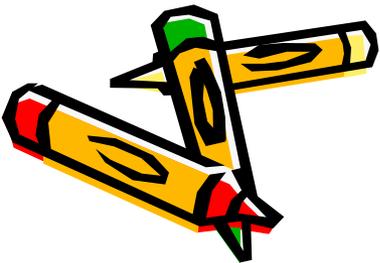
L'educazione è, quindi, un processo complesso e multilaterale, anche da questo punto di vista, ma che si opera in integralità, sincronia e reciprocità fra gli atteggiamenti in cui si articola» (AGAZZI, 1968, p. 10 > [Macchietti, 2015, p. 22](#)).



Approfondimenti: processo di personalizzazione



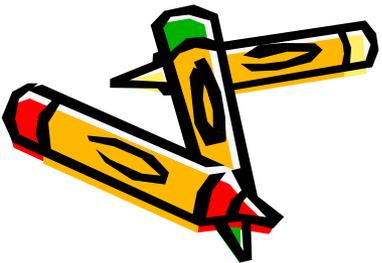
- *Processo di personalizzazione.* È fortemente connesso al concetto di autoaffermazione ontologica* ed è diretto ed orientato dalla permanente intenzionalità autoeducativa ed educativa che abbraccia il desiderio olistico di realizzarsi integralmente, attuando ogni funzione/talento/potenzialità personale (fisica, logica, espressiva, emotivo-affettiva, morale, creativa, spirituale, etc.) in modo armonico. Tale processo esige un costante passaggio dalla dimensione ontica (essere) dell'essere umano alla dimensione deontica (dover essere), secondo una dinamica basata sullo sviluppo di un orizzonte di senso che determini un progetto esistenziale in grado di conferire valore e dignità a ciò che è già fine e valore di per sé: la persona.



Approfondimenti: processo di personalizzazione

**Autoaffermazione/autorealizzazione ontologica*

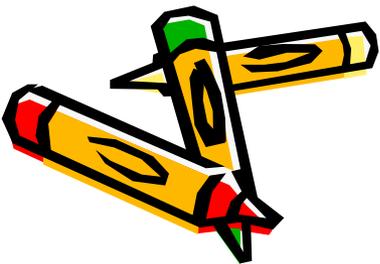
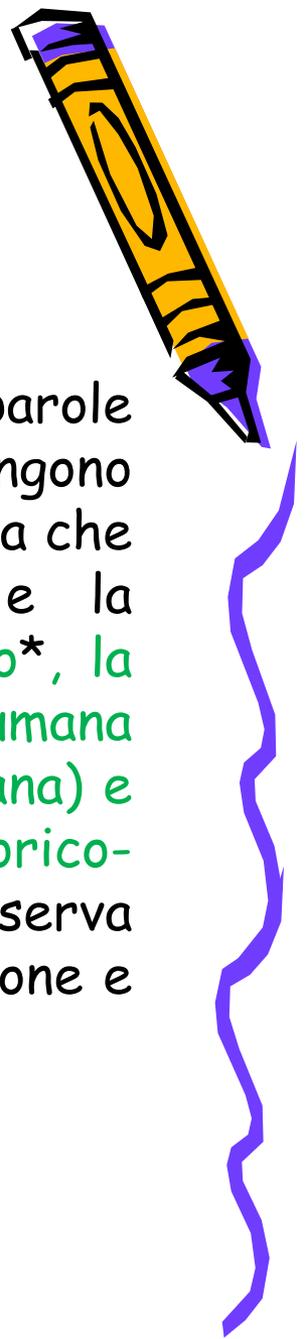
In ordine ad una prospettiva antropologica forte e secondo le posizioni delle pedagogie personaliste, l'autoaffermazione ontologica coincide con la promozione e l'attuazione delle qualità ontologiche di sé (auto), ovvero di quelle peculiari qualità che permettono alla persona di realizzarsi in termini di umanizzazione e di manifestazione dell'essenzialità umana, del 'proprium' in base al quale si possa definire cosa sia l'uomo: l'irripetibilità, l'irriducibilità, la singolarità esistenziale*, la sostanzialità, l'autenticità, l'originalità, la libertà, la responsabilità, etc. Ontologia, ancora, è un lemma che deriva dal greco ed è composto da ontos (dal verbo eimi = essere) e lògos (= pensiero, studio, ragione, etc.).



Approfondimenti: processo di personalizzazione

**Singularità esistenziale*

Massificazione, globalizzazione, conformismo, sono tutte parole che richiamano l'indifferenziazione identitaria e che si pongono all'opposizione di una qualità ontologica umana che, invero, ha a che fare con l'individualità, l'eccellenza, la divergenza e la differenza: la singularità. Dal punto di vista epistemologico*, la singularità esistenziale indica il distacco della soggettività umana dalla sua universalità ontologica (definizione dell'essenza umana) e metafisica** per essere percepita nella sua attualità storico-culturale: in questo senso, nella singularità si osserva preponderante il valore della differenza inteso come assunzione e coltivazione responsabile della propria originalità.



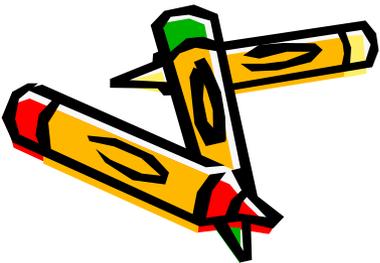
Approfondimenti: processo di personalizzazione

**Episteme e doxa*

L'episteme (da cui poi epistemologia) è la conoscenza fondata scientificamente. La doxa corrisponde, al contrario, alla conoscenza fondata sulla opinione, sulla credenza non sottoposta al vaglio della ragione e della critica scientifica.

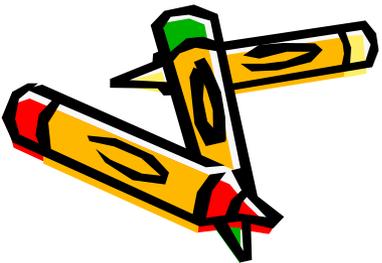
***Metafisica*

Letteralmente ciò che va oltre (dal greco metà) il dato naturale (dal greco physis = natura) e, quindi, supera l'immanenza (l'esistenza, il qui ed ora, etc.) per esprimere ciò che è al di là dell'apparenza fisica, ossia l'essenza intima del reale non percepibile sensibilmente.



Approfondimenti: processo di socializzazione

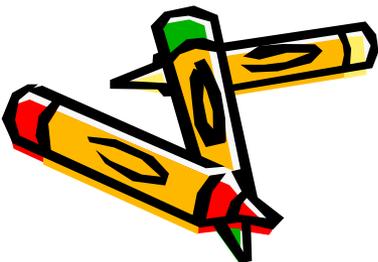
- *Processo di socializzazione.* Tale processo ha luogo sin dalla nascita, entro il rapporto madre-figlio e prosegue in ambito familiare. In ordine a queste due fasi si può parlare di socializzazione primaria. La socializzazione secondaria, invece, prende avvio nel momento in cui si realizzano le condizioni per instaurare relazioni attive e consapevoli con la società umana e, sovente, si fa coincidere con l'ingresso a scuola. Pare evidente, inoltre, che il processo di socializzazione proceda lungo tutto l'arco della vita.



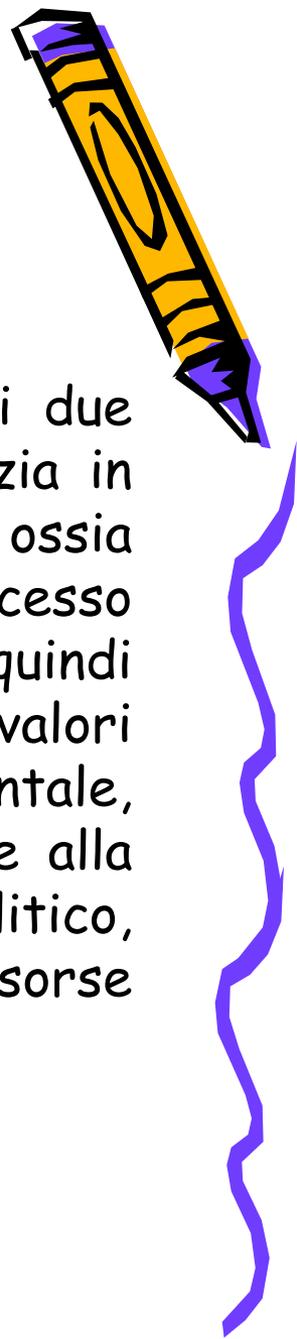
Approfondimenti e distinzioni: processo di culturalizzazione



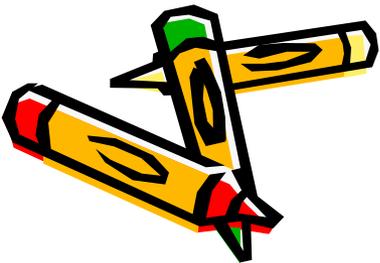
- *Processo di culturalizzazione.* Può svilupparsi in una duplice direzione: da una parte si può intendere come acquisizione, introiezione ed apprendimento di modelli culturali, di saperi, di patrimoni di conoscenza, di bagagli di nozioni, etc.; dall'altra come produzione attiva e partecipe di cultura. Pensiamo, in questo senso, all'associazionismo culturale, alla ricerca condotta in ambito universitario, all'espressione artistica, etc.



Approfondimenti e distinzioni: processo di civilizzazione

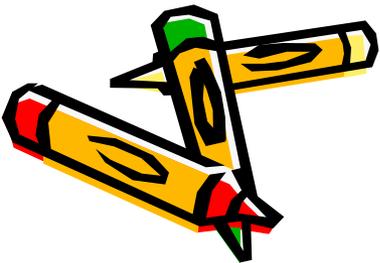
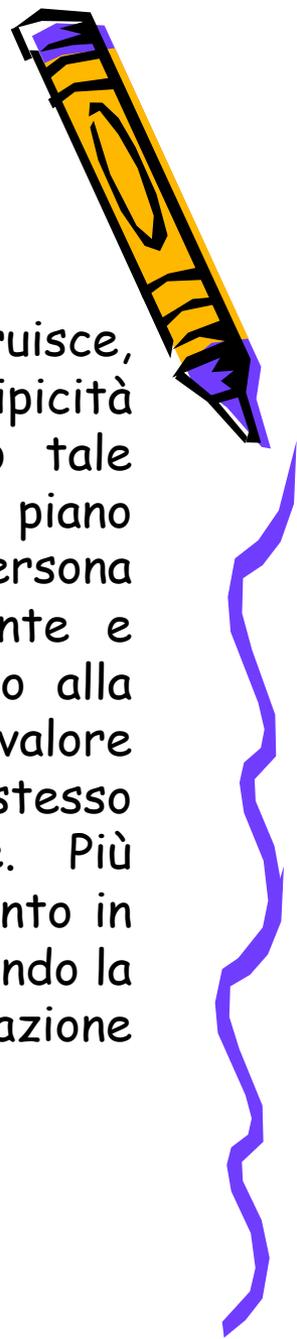


- *Processo di civilizzazione.* Strettamente correlato con i due processi precedentemente descritti, questo si differenzia in quanto concentra l'attenzione sulla condizione di *civis*, ossia membro di una *civitas* (città, ma anche civiltà). Come il processo di culturalizzazione, può diramarsi in un duplice senso e quindi possiamo riferirci all'adesione passiva dell'individuo a valori della civiltà di appartenenza (civiltà cristiana, occidentale, contadina, etc.), oppure possiamo guardare all'educazione alla cittadinanza della persona ed ipotizzare il suo impegno politico, la sua partecipazione attiva alla promozione delle risorse territoriali, il suo contributo alla crescita della comunità.



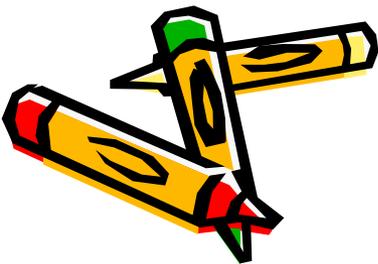
Approfondimenti: processo di crescita sul piano etico-morale

- *Processo di crescita sul piano etico-morale.* Se la persona si costruisce, in un divenire permanente, adempiendo all'universalità della tipicità ontologica umana (autoaffermazione ontologica) e traducendo tale tipicità nella propria singolarità esistenziale, allora la crescita sul piano etico-morale si avvera massimamente nella capacità della persona medesima di essere moralmente responsabile. Agire moralmente e responsabilmente significa rispondere con decisione ed impegno alla domanda di senso che impone di realizzare la pienezza del 'valore persona', compiendo quotidianamente scelte coerenti con lo stesso valore, ovvero nel rispetto delle sue qualità ontologiche. Più semplicemente, la crescita sul piano etico-morale si ha nel momento in cui il soggetto apprende ad amarsi e ad amare il prossimo, esercitando la solidarietà, il dialogo, l'ascolto, il confronto, il rispetto, l'accettazione incondizionata, etc.



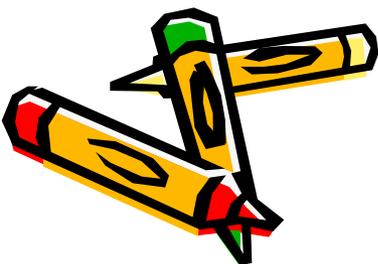
Non solo apprendimento ...

Durante la così detta 'eclissi dell'educativo', l'attenzione veniva rivolta esclusivamente all'apprendimento 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*», 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 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» (N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 1996, pp. 55-56).



Non solo apprendimento ...

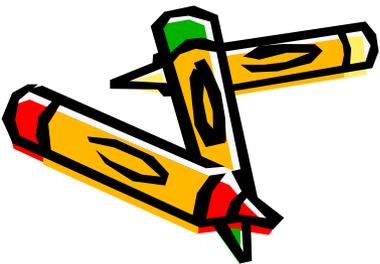
- Ad esempio A. Granese sosteneva che la complessità del concetto di educazione e le sue ambiguità possono legittimare la sua sostituzione con quello biopsicologico, culturale e storico di apprendimento. Questo Autore infatti, pur rilevando che la problematicità del fatto educativo va oltre il dilemma "riduzione - non riduzione" dell'educazione ad apprendimento, affermava che essa **è il risultato dei processi apprenditivi e non qualcosa in più.**
- In quegli stessi anni F. E. Erdas scriveva che **l'insegnamento è la stessa educazione.**
- 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» (MACCHIETTI, 2015, pp. 24-25).



... ma diritto all'educazione integrale (1)

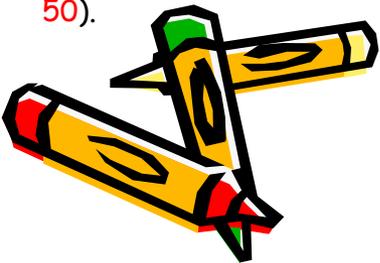
Da quest'ultima sottolineatura, ne discende, evidente, l'attenzione non soltanto per il diritto allo studio ma per quello all'educazione, «che chiede di valorizzare tutto il potenziale educativo, che è in ciascuno di noi, che è potenziale di umanità, di affettività, di sensibilità, di percezione, di linguaggio, di socialità, di intelligenza... 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 integrale manifestazione della personalità»

(S.S. MACCHIETTI, *Scuola materna e diritto all'educazione*, in AA.VV., *Scuola materna e diritto all'educazione*, La Nuova Stampa, Città di Castello, 1980, p. 19).



... ma diritto all'educazione integrale (2)

In questa prospettiva soddisfare il diritto all'educazione, come sostiene 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» (J. PIAGET, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, pp. 49-50).

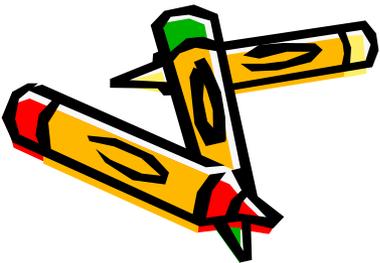


Mario Mencarelli

sull'educazione integrale

«Lo scopo dell'educazione è proprio questo: aiutare le funzioni a sintonizzarsi efficacemente, senza mortificarne nessuna e attendendo che ciascuna di esse celebri il potere delle altre»

(M. MENCARELLI, *Creatività, La Scuola, Brescia, 1976, pp. 31-32*).

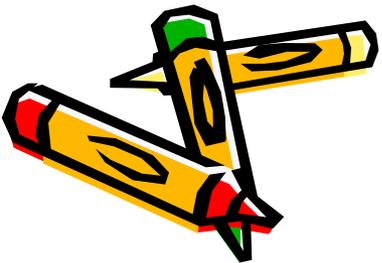


Il diritto ...



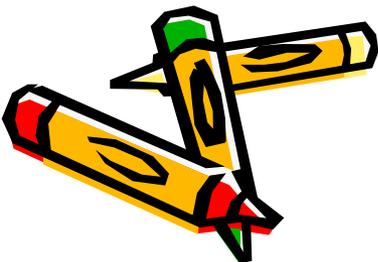
Ritornando al diritto all'educazione (integrale), i classici della pedagogia hanno sempre sottolineato :

- «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». (Cfr. Longworth dell'incipit e con lui l'idea antica di città educante)



... all'educazione

In altre parole, 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» (MENCARELLI, 1978, p. 98 > Macchietti, 2015, pp. 26-27).



Il diritto all'educazione come diritto ad essere

L'educazione (permanente) disegna e promuove democraticamente il «diritto ad essere», cioè a «vivere con pienezza umana», invocando con ciò la libertà autorealizzativa delle persone (da condizionamenti di marca tecnico-economica su tutti) e la libertà della «vocazione culturale» emergente, la quale, per esprimere al meglio i bisogni che si propone di veicolare e soddisfare ai fini di una crescita in umanità, ha da essere supportata da un onere educativo partecipato, da un'animazione socio-culturale a muovere dal basso, dai vivi dinamismi di una comunità che voglia dirsi e farsi educante

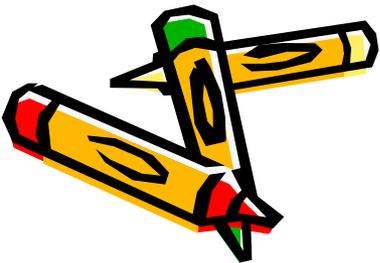
(M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di) *Educazione permanente e democrazia*, Giunti & Lisciani, Legnano, 1986).



Oltre la cultura del sospetto

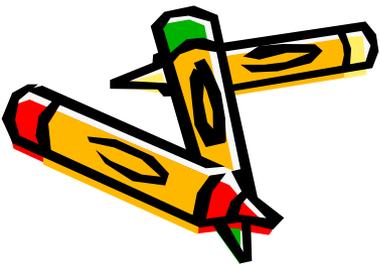
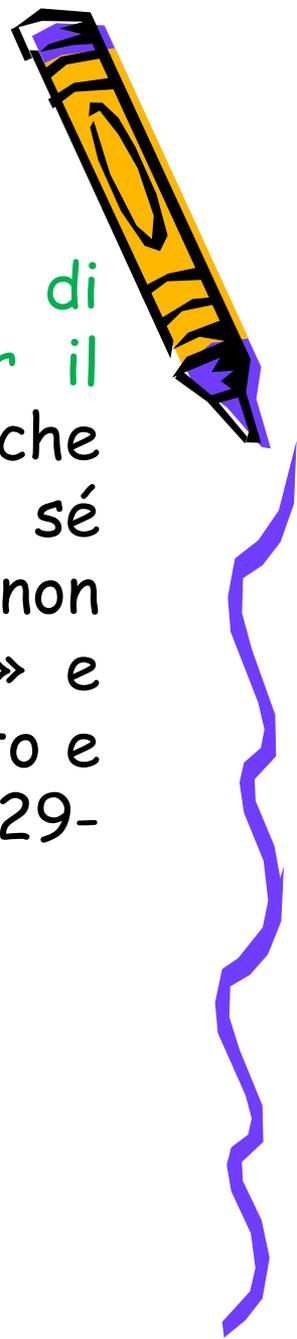
La diffusa coscienza del significato del diritto all'educazione ha consentito di superare i rischi della cultura del sospetto e alla fine degli anni '90 si è affermata (non soltanto in Italia) la volontà di consentire ad ogni uomo la possibilità di affermarsi come persona.

Significativo è, a questo proposito, 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) è considerata un tesoro e la chiave d'ingresso del nuovo millennio (DELORS, 1997 > *Macchietti, 2015, p. 27*).

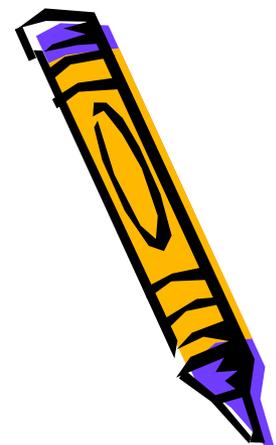


L'educazione del 2000

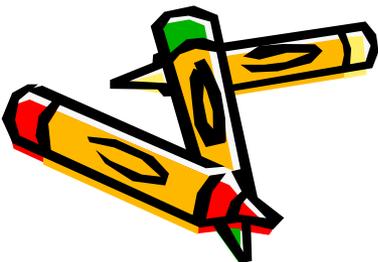
A 'fine secolo', dunque, emergeva la necessità di costruire una nuova 'paideia' e «di operare per il superamento dei *riduzionismi* e dei *parzialismi* che tendevano ad esagerare dimensioni di per sé strutturalmente connaturate nell'uomo ma che non possono essere enfatizzate a scapito delle altre» e quindi di ricomprendere e di affermare il significato e il senso dell'educazione (MACCHIETTI, 1986, pp. 29-30 > *Macchietti, 2015, p. 27*).



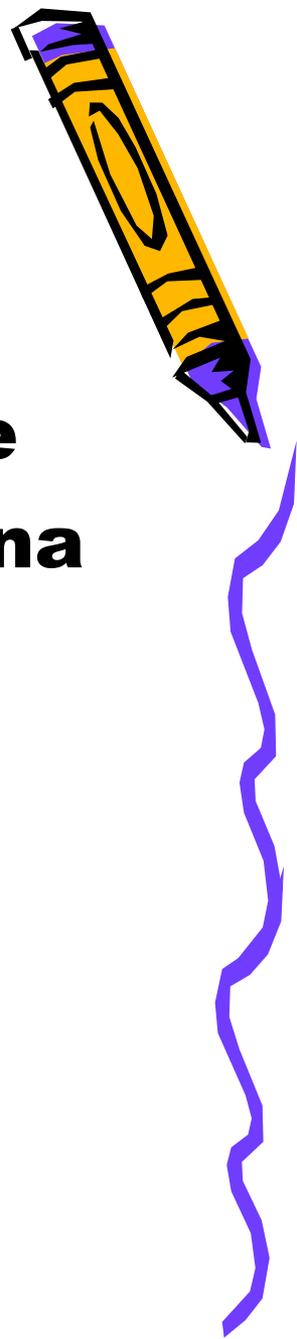
Il concetto di Formazione



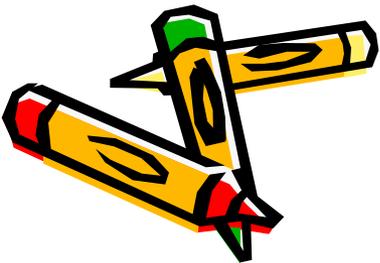
**Il concetto di formazione assume
significati contrastanti: appare,
infatti, come sinonimo di
**educazione, istruzione,
apprendimento, addestramento**
e, in un certo senso, li coinvolge tutti.**



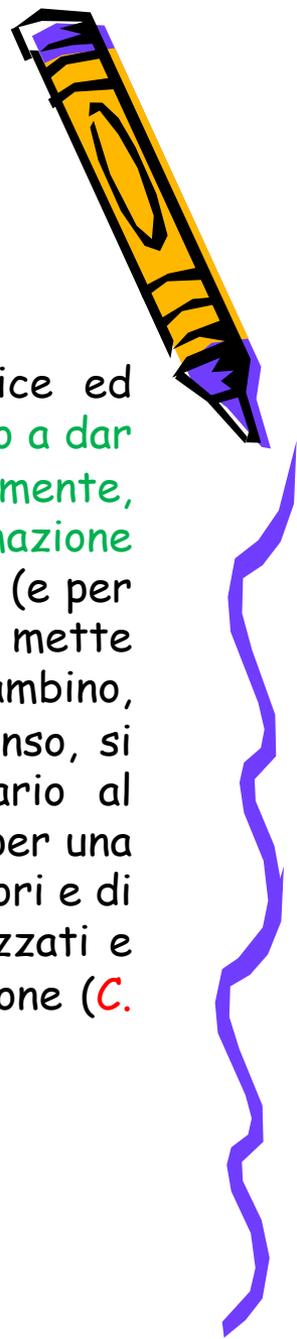
Formazione come:



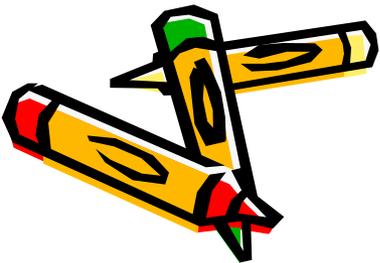
- **Attività integratrice e plasmatrice**
- **Prendere forma umanamente degna**
- **Bildung**
- **Addestramento**
- **Abilitazione a ruoli sociali e professionali**
- **Qualificazione umana**



Attività integratrice e plasmatrice

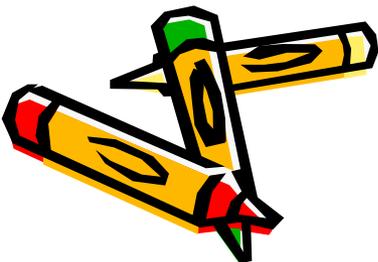


In effetti, vi si può far riferimento per indicare un'«attività plasmatrice ed integratrice», che *evoca simbolicamente il lavoro del maestro artigiano intento a dar forma, modellare e forgiare ciò che è ancora amorfo e che, contemporaneamente, rimanda ad una più estesa interpretazione della formazione come 'plasmazione umana'*, ossia «un'attività (e risultato delle attività) che la generazione adulta (e per essa, in primo luogo i genitori, gli insegnanti, i maestri, gli educatori in genere) mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente». In questo senso, si corre il rischio di percepire la formazione come lo strumento necessario al mantenimento e alla perpetuazione di una realtà sociale in cui non vi è spazio per una libera e spontanea espansione vitale, ma solo per l'adesione ad un quadro di valori e di norme, di comportamenti ed abiti mentali etero-diretti ed imposti, interiorizzati e metabolizzati entro un'atmosfera morale di conformismo e passiva omologazione (C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2000, p. 25).



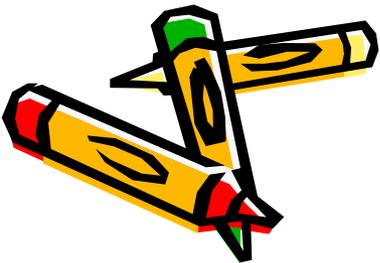
Prendere forma umanamente degna

La formazione, ancora, può essere compresa come il «prendere forma umanamente degna», richiamando con ciò la confluenza e l'intreccio di questioni filosofiche inerenti la realtà in generale, la conoscenza umana, l'immagine dell'uomo e del suo destino: dalla realizzazione di una forma consistente nell'attuazione aristotelica delle umane potenzialità immanenti, all'imitazione di Cristo, modello (morfé) di virtù, fino alla ricerca gestaltica (da Gestalt = forma) di una totalità relazionale sistemica.



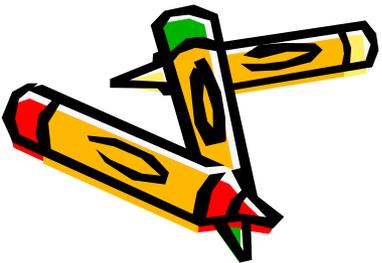
Paideia e Bildung

Se, poi, pensiamo alla ripresa, da parte dell'Illuminismo e del Romanticismo tedeschi, di un tema caro alla Grecia classica, dove «si pensava all'esistenza di un tipo ideale d'uomo [...] che costituiva l'oggetto e il traguardo dell'educazione (paideia), la quale, a sua volta, sembrava coincidere con la cultura, intesa come sviluppo e realizzazione della natura, di un tipo universale, in altri termini di una 'forma'», non è possibile dimenticare l'accostamento al termine germanico «'Bildung' (che dice insieme l'immagine umana ideale, la cultura che umanizza e l'azione di umanizzazione attraverso tale cultura)», per cui formazione è essenzialmente «'coltivazione di sé', 'cultura dello spirito', (nel significato tedesco di 'spirito', 'der Geist', che implica intellettualità, esteticità, eticità, religiosità, cultura e la loro armonica composizione personale)» (S.S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004, pp. 27 e 52).



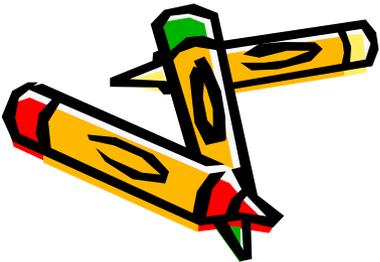
Paideia ...

Mutuando dagli studi di Werner Jaeger e Henri-Iréné Marrou, il concetto di *paideia* si sviluppa appieno come teoria della formazione umana, attualmente interpretabile in termini di umanizzazione, ossia attualizzazione di quanto più propriamente umano. Tale processo di formazione **rinviene il proprio centro catalizzatore nella delineazione di un *eidos*, un ideale e un tipo d'uomo che, secondo una prospettiva universalistica ed universalizzante, trascende e contemporaneamente immane alle determinazioni storico-mondane, assurgendo a modello di riferimento per l'esistenza di qualsivoglia individualità o comunità (Cfr. W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1937, vol. I (3 voll. 1933-1959) e H.I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it., Studium, Roma, 1950).**



... classica

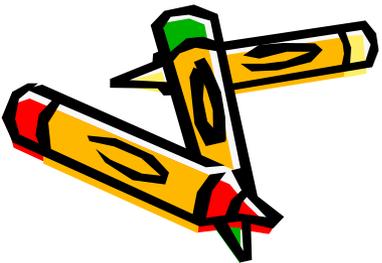
Da primigenia azione educativa, quindi, da tecnica funzionale all'accompagnamento del fanciullo (*pais*) verso la vita adulta, la *paideia* estende gradatamente il suo significato fino a comprendere, volgarmente, il 'prodotto' di un impegno formativo (acquisire forma d'uomo) che supera i confini 'scolastici', perdurando per tutto il corso della vita. Con l'idea di *paideia*, dunque, prende corpo un concetto fondamentale per tutta la civiltà occidentale, ovvero quello di una cultura (*paideia si traduce generalmente con cultura*) che educa per mezzo degli *auctores* (modelli culturali) e che, ad un tempo, rappresenta il fine dell'educazione medesima. Pertanto, una *cultura* non unicamente ed etimologicamente intesa nella sua accezione transitiva (la 'coltivazione', lo scarno atto formativo, la plasmazione di una forma, appunto, tramite la testimonianza dei 'maestri' e il supporto dell'arte, della letteratura e della filosofia *in primis*), bensì quale *risultato dell'interiorizzazione dell'eidos*, quale perfezionamento, compiutezza, attuazione armonica e globale della virtualità umana.



Paideia classica tra immanenza e trascendenza

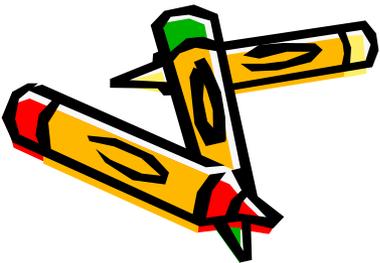
Da una parte, la *paideia* classica tende a de-storicizzare l'uomo, cioè a guardare ad un ideale di *humanitas* che esige universalità e dinamica deontologizzazione del rapporto che si instaura tra il soggetto, la cultura, la natura ed il contesto sociale. In breve, crea un'immagine che funge da schema rappresentativo, più propriamente da forma esemplare e perciò configura un prototipo necessariamente incondizionabile da variabili contingenti.

Dall'altra, si caratterizza in senso oggettivo ed istituzionale, per così dire, giacché è ulteriormente un processo educativo che si realizza nello spazio, nel tempo, in luoghi e 'centri' specifici. Senza dimenticare, inoltre, che per i Greci questo ideale umano non costituisce affatto uno schema astratto. Richiama al contrario l'uomo 'politico', ossia l'uomo che realizza se stesso solo e soltanto all'interno della *polis*, animato da coscienza civica.



Paideia classica e natura umana

In base alla slide precedente, la natura umana, allora, non è un assoluto, una condizione pre-sociale e pre-politica, piuttosto coincide con la finitezza del suo sviluppo, «e quindi è la città, l'autosufficienza, il vivere bene, ciò che noi oggi chiamiamo la civiltà, o anche la cultura nel senso più nobile del termine. L'opposizione natura-civiltà [...] era del tutto estranea ai Greci, per i quali al contrario la vera natura dell'uomo era la sua cultura, il prodotto della sua storia, e quindi aveva in sé un intimo dinamismo che le consentiva di assorbire ogni progresso spirituale. Solo se è intesa così, l'idea, cioè la forma, la natura dell'uomo, può costituire il fine dell'educazione, e così fu intesa dalla concezione classica» (E. BERTI, A. DA RE, G. MICHELI, A. PAVAN, *Metamorfosi della forma e concezioni della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, p. 31).



Ellenismo e cristianesimo

Quest'ultimo, oltre ad insistere, nella condivisione della concezione stessa della *paideia*, su aspetti centrali quali il ruolo della disciplina e della parola, del modello rappresentato dalla natura nonché dalla cultura come agente di potenziamento della medesima, **fa altresì leva sulla rivisitazione e mediazione di alcune filosofie ellenistiche (su tutte il platonismo, ma anche lo stoicismo)** per diffondere la 'buona novella' ed ovviamente propugnare la *mimesis* di una nuova *morfé* (forma).

A questo proposito, è utile rimarcare che nel mondo classico, tra i principali modelli di *paideia* (morale-cognitivo in Socrate, organico-biologico in Aristotele e organico-ambientale in Ippocrate e nei medici), **l'egemonia venne assegnata a quello socratico-platonico (poi stoico-neoplatonico), che percepiva il formarsi come risultato dello sforzo continuo speso per innalzarsi verso l'immagine ideale.** Di conseguenza, una siffatta idealizzazione della formazione trovò terreno fertile nella dimensione ascetica della religiosità cristiana, per cui il 'prendere forma umanamente degna' corrispondeva all'adempimento e all'attuazione di quanto propriamente umano come dono di Dio.



Paideia cristiana

Ancora, permanevano elementi e visioni comuni (l'uso di un testo formativo, da Omero alla Bibbia; il riferimento insieme all'universalizzazione e all'armonizzazione interiore; l'esistenza come cammino di perfezionamento; l'attenzione riposta verso la retorica e la filosofia; etc.), ma l'idea platonica veniva tradotta, traslata nell'immagine di Cristo, maestro ed esempio di virtù.

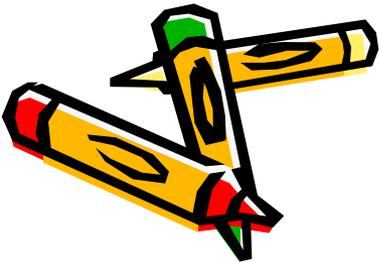
Ecco, dunque, che la *paideia* occidentale continua e si rinnova ad un tempo, mutando sì l'oggetto della *theoria* (contemplazione), ma mantenendo, oltre il già rilevato, le fondamenta di un paradigma formativo che condiziona la prassi correlata fino ai nostri giorni, sia per la preferenza accordata agli *studia humanitatis*, sia per la configurazione di un processo apprenditivo centrato sull'imitazione di un *magister* (prima il maestro-filosofo e ora Gesù) e calibrato sui classici letterari impregnati di spiritualità (Cfr. F. CAMBI, *I grandi modelli della formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 50-53).



Paideia ...

Nel Rinascimento, invece, è possibile registrare la volontà di un ritorno all'originalità problematica del modello classico, sebbene si manifesti in regime di continuità con una visione più tollerante ed evangelica della *paideia* cristiana. Ciò che più colpisce, in effetti, è la valorizzazione del legame uomo-città, la concezione e la prospettiva di un *homo faber* che desidera dominare la natura, i propri istinti e le dinamiche sociali, per non dimenticare il recupero vigoroso del nesso formazione-cultura, che si esplicita nella puntuale ricognizione filologica di testi classici, negli inviti a riprendere temi civili e letterari, negli elogi di uno spirito antico più libero e creativo.

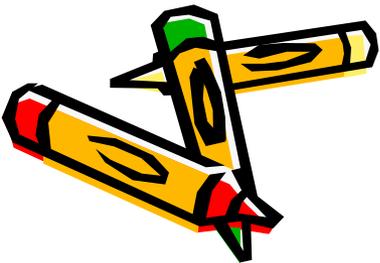
Gli *studia humanitatis*, inoltre, ritenuti mezzi ineludibili per la conquista dell'autonomia e dell'armonia interiore del formando e non più unicamente strumentali o funzionali ad una lettura metaforizzante in direzione teocentrica, ritornano prepotentemente al centro dell'educazione dell'uomo, concorrendo alla edificazione di un umanesimo antropocentrico (*Ivi*, pp. 54-55).



... rinascimentale

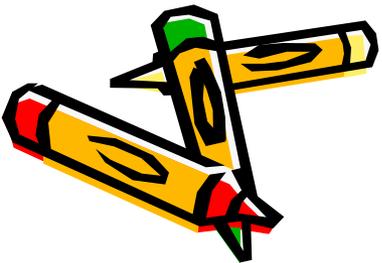
Nonostante l'inevitabile adattamento del paradigma formativo classico ad una temperie culturale animata da un forte individualismo, non si può negare che ci troviamo di fronte all'ultimo tentativo di ripresa dell'idea di *paideia*, «intesa come formazione/imitazione/attività nel confronto con maestri che sono depositati nelle opere e che, pertanto, nella letteratura/filosofia trova il proprio sostegno e baricentro» (*Ivi*, p. 55).

Ultimo, perché con l'età moderna la *paideia* si eclissa definitivamente.



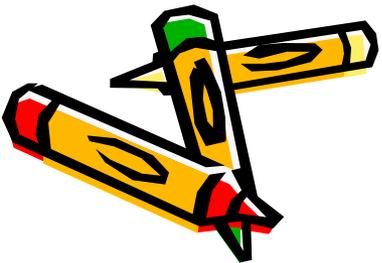
Paideia, educazione, formazione

Nella prospettiva suggerita dalla
Paideia, specie quella classica,
*il concetto di educazione e quello di
formazione sembrano coincidere*



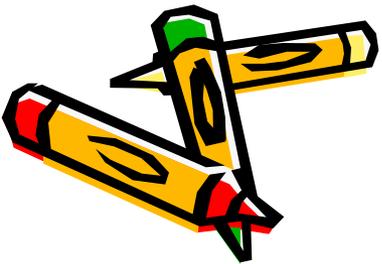
Paideia e Bildung

In seguito, tracce più consistenti e palesi della *paideia* si rinvengono nella nozione di *Bildung* elaborata dapprima dal movimento *Sturm und Drang*, poi con il contributo di Schiller e Goethe e, infine, col neoumanesimo di von Humboldt.



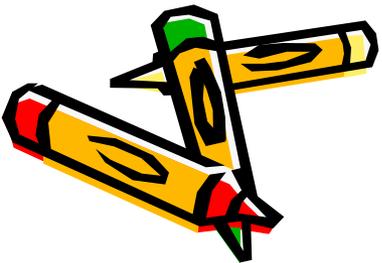
Bildung: Schiller e Goethe

Mentre Schiller, affidando all'educazione estetica il compito di ricomporre «l'uomo nella sua integralità etica e estetica», rilancia la «formazione in chiave critico-antropologica/politica e utopica, aprendo la storia moderna del concetto di formazione come *Bildung*», con Goethe la *Bildung* si carica di tensioni oppostive, di dinamicità e dialettica, ossia di ciò che rende manifesta la natura processuale ed inquieta del suo divenire: «l'uomo è quello che si viene formando e vale in quanto si forma, e la formazione [...] è un bagno nel pluralismo dell'esperienza, nella sua varietà e contraddittorietà, per distillarvi una sintesi vissuta, originale, etica e estetica insieme, ma guidata dalla luce della razionalità (= universalità e necessità)» (Ivi, p. 64).



Bildung: von Humboldt

Sarà, invece, von Humboldt a «contrassegnare ulteriormente la *Bildung*, [...] progettando un curriculum che assegna alle *humaniora* un ruolo fondamentale, come apprendimento della Tradizione e come nutrimento del Soggetto-Persona. La Bildung si tecnicizza in senso pedagogico-istituzionale, si fa elemento centrale della vita scolastica [...], si pone come 'criterio di riflessività' nei processi scolastici-educativi» (*Ivi*, pp. 64-65).

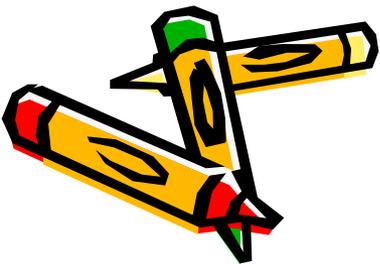


Bildung vs. Paideia

Nonostante i riferimenti alla globalità dell'uomo, alla cultura umanizzante, alla dimensione etica e deontica, alla *theoria* estetica, alla tensione spirituale, al ruolo degli *studia humanitatis*, dell'arte, etc., quello che viene presentato con la *Bildung* è un modello formativo che non mostra quella continuità certa presente nei modelli sviluppati dalla *paideia* cristiana e rinascimentale.

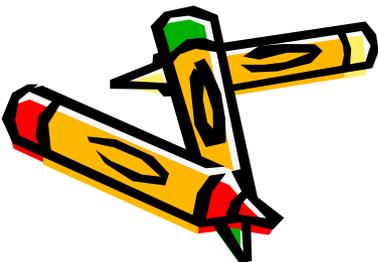
In effetti, mentre è da apprezzare la strenua e netta opposizione alla parcellizzazione culturale, alla Tecnica come nuova *ratio* forte, alla divisione del lavoro che provoca la disintegrazione dell'umano, etc., non si può non riconoscere la natura prettamente idealistica e romantica delle filosofie che fondano una tale edificazione concettuale. Così come non possiamo tacere del 'contesto' che fa da sfondo all'elaborazione del suddetto modello: esso è animato da individualismo e autoreferenzialità, da relativismo quindi,

dall'abbozzato originarsi di micro sub-culture ciascuna in grado di costruirsi verità *ad hoc* tra loro incommensurabili; si regge - ecco lo scarto maggiore - sull'antinomia natura-cultura.



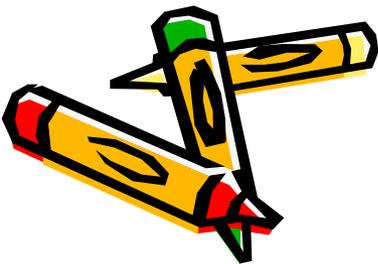
Bildung vs. Paideia

Insomma, il tentativo di tradurre inalterati i fasti educativi dell'età classica è lodevole, ma non vi sono più le condizioni (storiche, sociali, culturali, economiche, politiche, religiose) per una attuabilità scevra da mutamenti sensibili. Pertanto, è adeguato parlare di modello altro di formazione, che rimanda alla *paideia* classica, eppure non ne costituisce una 'ripresa con variazione'. Diversamente, l'ideale antico rappresenta sostanzialmente un'utopia che vale la pena inseguire e celebrare, se non, almeno - e questo è il merito più grande della *Bildung* -, per ricollocare la formazione nell'ambito alto della riflessione pedagogica e non cedere subitaneamente ad un comodo tecnicismo disumanizzante (Ivi, pp. 55-56).



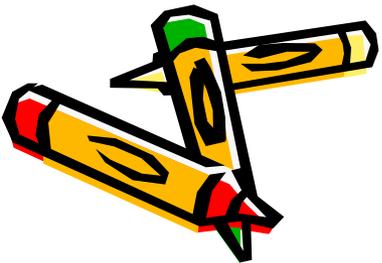
La formazione nel passaggio dalla Pedagogia alle Scienze dell'educazione

«Negli anni '70, quando la stessa pedagogia si frantuma nelle scienze dell'educazione, la formazione si costituisce 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, hanno coinvolto 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 di riferimento unitario apportando validi contributi settoriali, 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» (ORLANDO CIAN, 1997, p. 23 > Macchietti, 2015, p. 28).



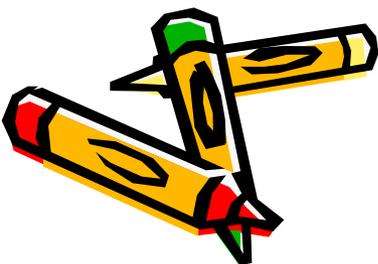
Educazione vs. Formazione

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



Educazione vs. Formazione

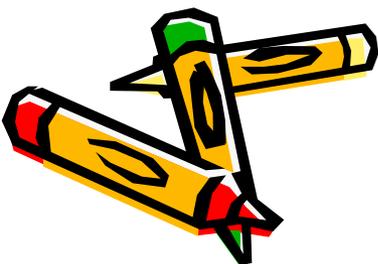
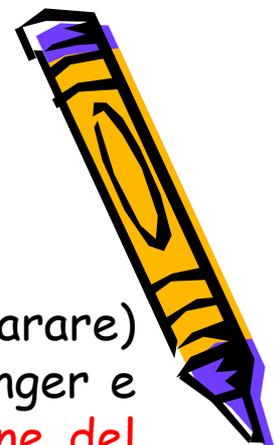
Questa distinzione è presente anche nella letteratura pedagogica di oggi e almeno in parte è legata ad una tradizione vicina al personalismo, che colloca l'educazione nello spazio aperto dell'avventura umana e tiene presente lo sviluppo di tutto il potenziale educativo che ogni persona possiede ed attende di attuare ... e usa la parola formazione per indicare un'azione direttamente mirata al conseguimento di un 'traguardo maturativo'.



Educazione vs. Formazione

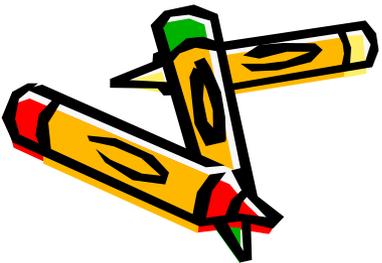
Anche per legittimare questo modo di distinguere (senza separare) l'educazione dalla formazione, merita accennare alla lezione di Spranger e di Litt, i quali concepiscono e definiscono **la formazione come il fine del processo educativo e l'educazione come la 'via' che conduce ad esso**. Per il Willmann, altresì, l'educazione si riferisce alla totalità della 'crescita' sinergica di tutte le dimensioni della personalità individuale e della sua spiritualità. **L'educazione è quindi contemporaneamente cura o 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, come è stato già detto, è più aperto (**MACCHIETTI, 1997, pp. 186-187**).



Formazione come formazione professionale

Sulla scia di quanto già accennato, esiste poi un ulteriore modo di intendere l'educazione e la formazione, secondo cui la prima, appunto, «sarebbe generale», mentre la seconda più specificamente orientata verso la professione» (LAENG, 1998, p. 194) e rivolta all' «acquisizione di determinate abilità e di determinati comportamenti» (GENOVESI, 1998, p. 167). In questo senso, la formazione come formazione professionale richiama a sé il significato dell'addestramento, dell'abilitazione e della qualificazione citati in apertura di discorso.

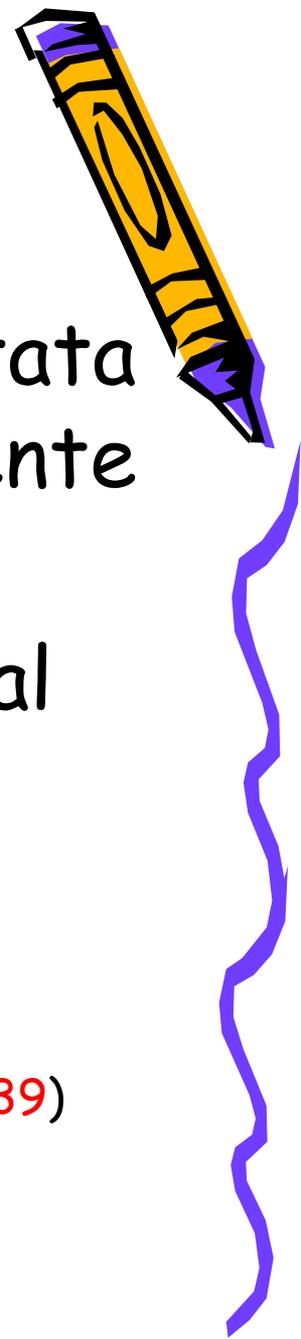
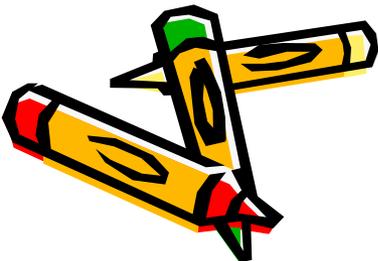


Il «bivio» della formazione

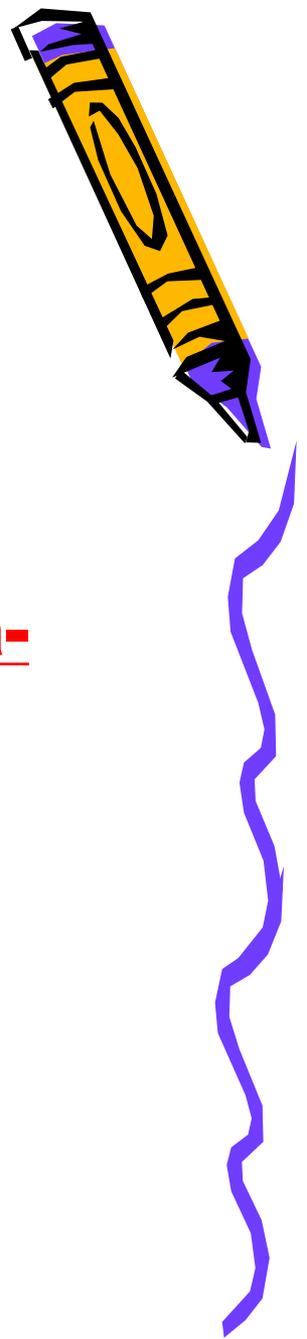
L'idea di *formazione* è stata interpretata fondamentalmente secondo due accezioni:

- una di **matrice classica**, che rinvia al formarsi, al prendere forma;
- una di **matrice professionale**, che rinvia all'essere formato per...

(Cfr. S. Nosari, *Capire l'educazione*, Mondadori, Milano, 2013, p. 39)

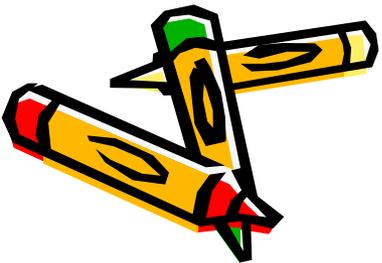


La formazione in bilico tra ...



- **Elementi di matrice teoretica**
(antropologia
filosofia,
pedagogia, etc.)

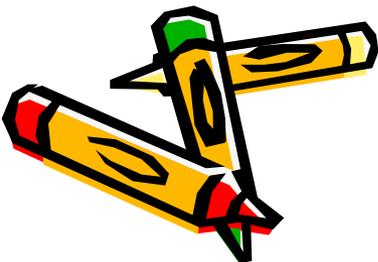
- **Elementi di matrice extra-pedagogica**
(matrice
formativa
aziendale)



Ricapitolando...

La formazione può essere concepita:

- come il risultato di un agire mirato (la mia è stata una formazione di stampo umanistico, Tizio è forte di una formazione scientifica, grazie alla formazione tecnica di Caio..., etc.);
- come "momento"/"segmento" definito di un processo educativo più esteso e permanente;
- come appartenente all'andragogia e riconducibile specificatamente alla formazione professionale.



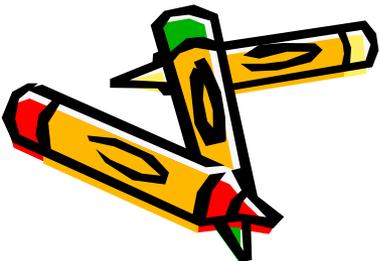
Dall'educazione in generale all'educazione in particolare

L'evento educativo (o fatto educativo)

«I fatti educativi sono, per definizione ed essenza, non oggetti ma eventi» (M. CORSI, *Come pensare l'educazione, La Scuola, Brescia, 1997, p. 99*).

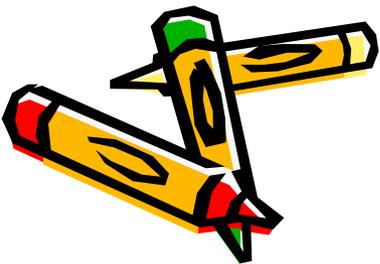
Un evento educativo è un evento storico (cioè è collocato nel fluire storico degli eventi, ma l'intenzionalità educativa tende a superare la storicizzazione dell'evento medesimo)
(Cfr. *Ivi*, pp. 109-110).

Un evento educativo, altresì, è contrassegnato ad un tempo dalla presenza di un aspetto statico (struttura) e di un aspetto dinamico (funzione) (Cfr. *Ivi*, p. 113).



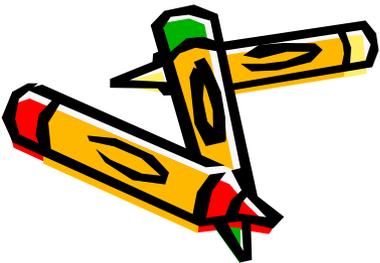
L'evento educativo (e il rapporto educativo)

Aspetto statico: «concerne la struttura che presenta l'evento educativo nei termini di un rapporto tridimensionale tra educatore, educando ed ambiente, ove per ambiente si intende tutto il complesso dei mezzi di cui si vale quel particolare rapporto, delle finalità implicite nel rapporto stesso, del contesto socio-culturale, della folla dei contenuti in cui si esprime il rapporto: insomma di tutto ciò che forma, in maniera organica, lo sfondo in cui vengono a porsi l'educatore e l'educando»
(*Ibidem*).



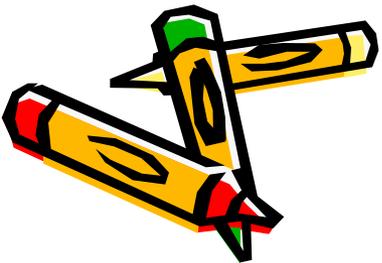
L'evento educativo (e il rapporto educativo)

Aspetto dinamico: «concerne la
dimensione spazio-temporale del
rapporto che corre tra un educatore e
un educando» (*Ivi*, p. 114)



Il rapporto educativo

«Se l'evento educativo non fosse studiato quale rapporto tridimensionale, non fosse indagato nella sua totalità e, per contro, se ne prendesse in considerazione soltanto un aspetto - isolando o l'educatore o l'educando o l'ambiente - si verificherebbe un collasso dell'oggetto d'indagine della pedagogia e verrebbe delegittimata la ricerca pedagogica stessa, dal momento che la pedagogia è tale solo in quanto studia un rapporto che può definirsi educativo unicamente se viene visto nella sua globalità»
(*Ivi*, p. 113).

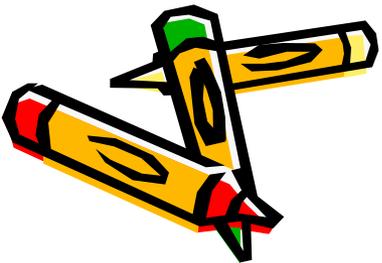


Il rapporto educativo

Il rapporto educativo «è un processo e un progetto» (*Ivi*, p. 115).

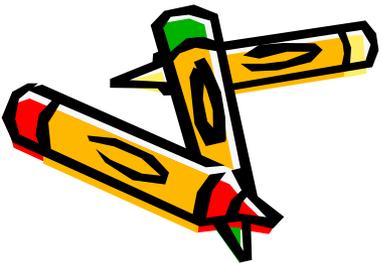
- Processualità: dinamicità,
costruzione, co-costruzione,
evoluzione, sviluppo nel tempo e nello spazio...

- Pro-gettualità: "intenzionalità metabletica" rivolta al futuro.



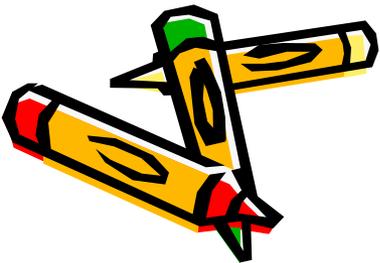
Il rapporto educativo

«Quale che sia la sua finalità specifica, come quale che sia la sua configurazione storica, si tratta di un rapporto che non è dato, ma che va creato» (dall'ontico al deontico, o meglio dall'essere al dover essere/poter essere) (*Ibidem*).



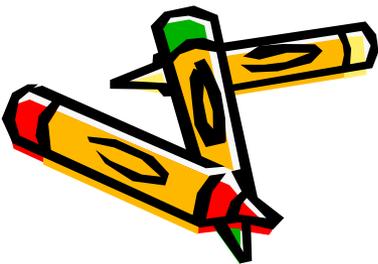
Il rapporto educativo: asimmetria e asimmetria etica

- Il rapporto educativo ha come suo presupposto la differenza di esperienze, di conoscenze, di spessore esistenziale, di patrimonio culturale, di saggezza. Pertanto l'*asimmetria* è costitutiva del rapporto. Di converso, l'asimmetria si deve sempre accompagnare a una simmetria sul piano esistenziale e umano.
- Asimmetria, inoltre, come *surplus di eticità* che caratterizza il rapporto educativo, trasformandolo da scarsa interrelazione continuativa formale a strumento veicolante atteggiamenti e comportamenti di cura nei confronti del soggetto da formare.



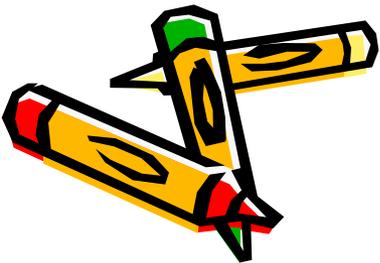
Il senso del rapporto educativo

«Il senso del rapporto educativo [...] è [...] la riduzione della molteplicità ad unità, la riduzione delle differenze a sintesi superiore. Come dire che educatore ed educando [...] devono potere diventare uno. È questo il senso del rapporto educativo» (*Ibidem*) (Cfr. es. p. 115)



Il rapporto educativo tra dimensione assoluta e relatività

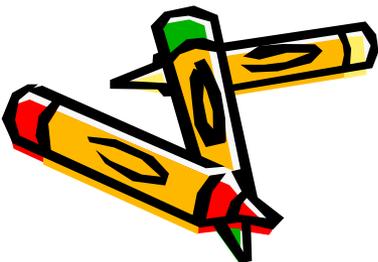
«*Il rapporto educativo è quella dimensione assoluta che si manifesta nella relatività delle sue forme storiche*». Assoluta non equivale ad assolutizzare, cioè a mascherare di assoluto qualcosa che non è. Non si può assolutizzare una funzione dell'educatore e dell'educando valida in ogni tempo e luogo, ma si può esaltare la dimensione assoluta di tale rapporto. Va bene quindi prendere l'*hic et nunc*, è necessario, invero, porre l'accento sul fatto che un determinato rapporto è collocato nella storia, condizionato da cornici culturali e inserito in un sistema di variabili, etc., ma questo non deve distogliere lo sguardo da ciò che sta dietro la relatività della sua forma, ossia la dimensione assoluta, l'aspirazione all'assolutezza. Calare nella storia il rapporto, significa salvare l'essenza assoluta della relazione educativa (Cfr. *Ivi*, p. 116-117).



Il rapporto educativo tra tecnica e arte

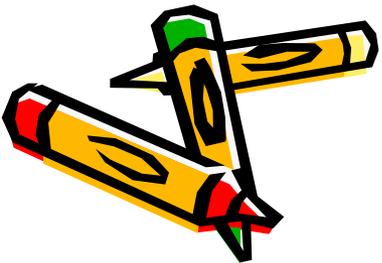
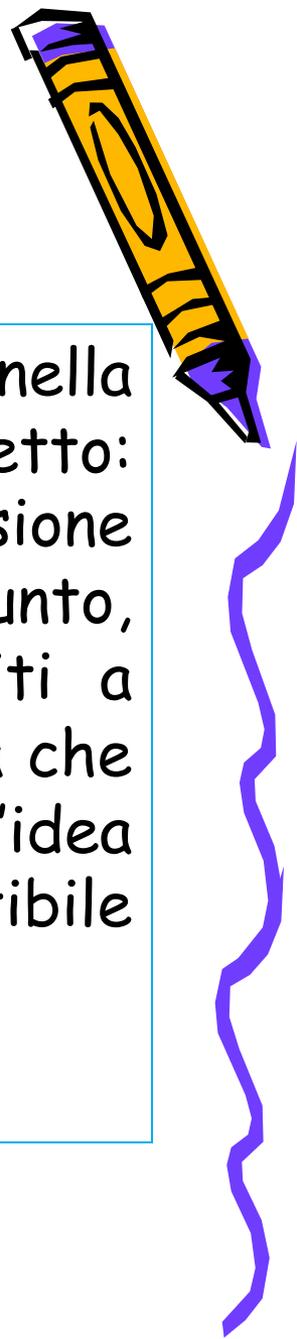
Nel rapporto educativo l'educatore si avvale di modelli e strumenti imprescindibili che costituiscono, appunto, la sfera tecnica del suo intervento. Tuttavia, se non vuole ridursi a mero tecnicismo, il rapporto educativo deve nutrirsi anche dell'"ingegno" artistico e di un fare artigianale, dell'invenzione e della creazione di metodi e modelli comportamentali.

Il rapporto educativo e in generale l'educazione è, quindi, tecnica e arte insieme, cioè possiede una "dimensione tecnico-artistica".



Il fine del rapporto educativo

«Tanto nell'azione educativa concreta, quanto nella riflessione pedagogica, è [...] implicito un progetto: rendere sempre migliore l'uomo, sottraendosi all'illusione che l'umanità in sé sia già realizzata; mettere a punto, cioè, una teoria dell'educazione che non si limiti a trasformare modelli e schemi in canoni assoluti, ma che suggerisca le strategie concettuali per costruire un'idea sempre progressiva e sempre perfettibile dell'educazione del genere umano» (Ivi, p. 110).

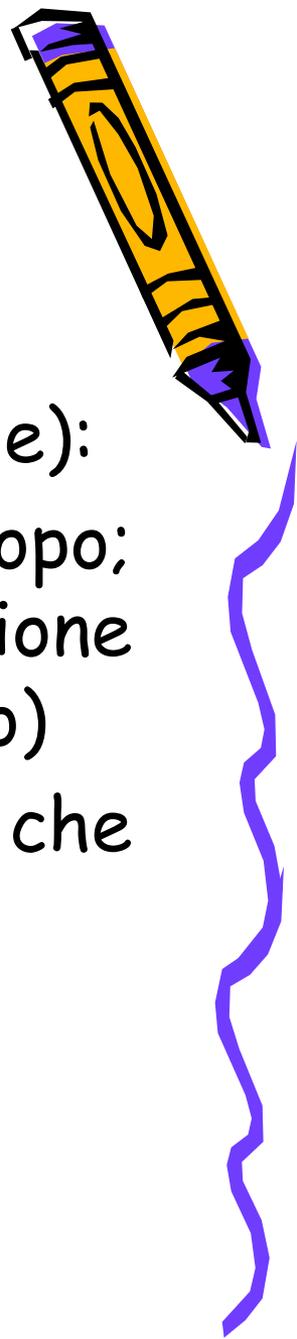


Riassumendo e aggiungendo...

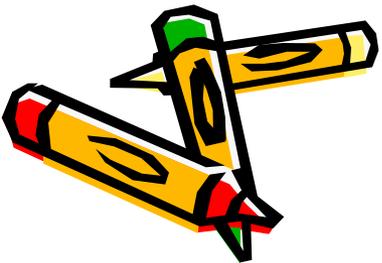
- Il rapporto educativo è posto a fondamento del fatto/evento educativo;
- Il RE è asimmetrico ed è costituito da tre variabili inscindibili (educatore, educando, ambiente), da un evento e da una dimensione tecnico-artistica;
- Il RE va osservato in ottica sistemica;
- Il RE è insieme processo e progetto e mira, nella sua dimensione assoluta, al cambiamento migliorativo attraverso l'edificazione di un "noi autoeducante" (educatore-educando).



A proposito di cambiamento...



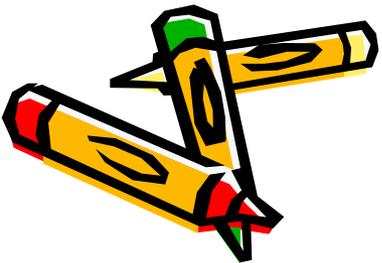
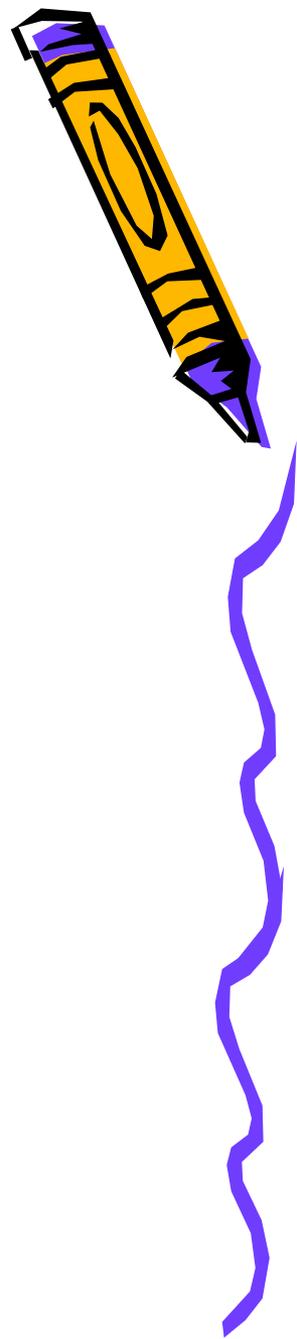
- Il cambiamento è una modalità (temporale):
- «relazionale» (tra un prima e un dopo; l'oggetto del cambiamento è in relazione con l'esperienza stessa del cambiamento)
 - «determinante» (dà termine a ciò che cambia)



Il cambiamento

L'uomo:

- «è cambiamento»;
- «*vive nel* cambiamento»;
- «*vive di* cambiamento».

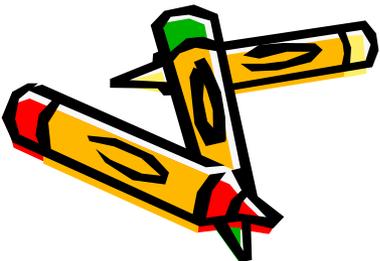


Il cambiamento

È «la condizione di possibilità*
dell'educazione»,

*poiché senza cambiamento non ci
sarebbe vita, esperienza, educazione.*

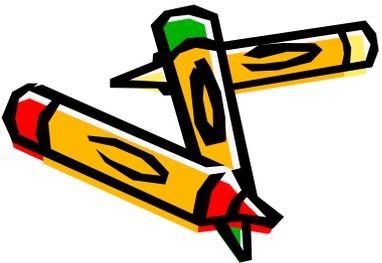
Cfr. S. Nosari, Capire l'educazione, cit., pp. 5-6.



*Possibilità

Nonostante la certezza della precarietà esistenziale, dei condizionamenti e degli ostacoli di ogni ordine e grado che limitano il nostro procedere esistenziale e lo sviluppo del nostro progetto di vita e senza la pretesa di non incappare mai in alcun rischio, esiste, nell'ambito della progettualità educativa ed autoeducativa*, un campo di possibilità entro cui spaziare nel tentativo di tracciare percorsi alternativi capaci, tuttavia, di liberare il potenziale umano che alberga in ciascuno di noi.

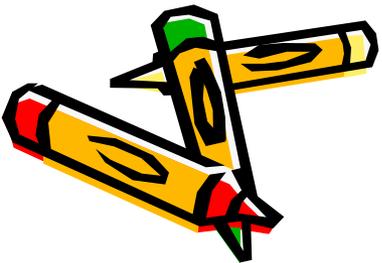
POTERI AUTONOMI DELLA PERSONA >
SOGGETTIVAZIONE > STRUTTURALISMO
FOUCAULTIANO-ESISTENZIALISMO
HEIDEGGERIANO > POTER ESSERE PERSEGUIBILE



*Progettualità

*Progettualità

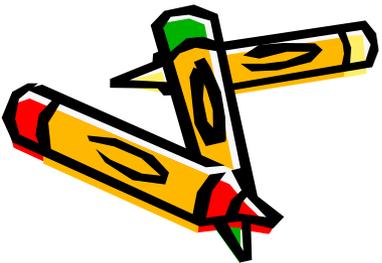
Progettare significa fondamentalemente ampliare gli spazi del possibile educativo in modo tale da favorire, in tutto l'arco della vita, lo sviluppo delle condizioni che permettono di liberare tutto il potenziale umano ed educare la totalità della persona. Dunque, a fronte dei vincoli che ci derivano dall'essere nati da certi genitori, in un certo luogo, in una certa cultura, in un certo stato, resiste comunque un quadro di scelte da compiere per ovviare ai problemi determinati dalle odierne difficoltà comunicative, dallo smarrimento di certezze, valori, idee forti, dalla perdita di senso e di identità e rinvenire un percorso originale, critico e creativo per il proprio progetto di vita. La progettualità educativa come elaborazione razionale di un disegno e di un piano progettuale dotato della coscienza delle variabili in gioco nel processo educativo, quindi, è improntata dalla necessità pedagogica di educare alla scelta ed è sempre orientata ad un orizzonte di senso e ad una apertura al futuro, al possibile, all'utopico, al non dato.



Il processo educativo

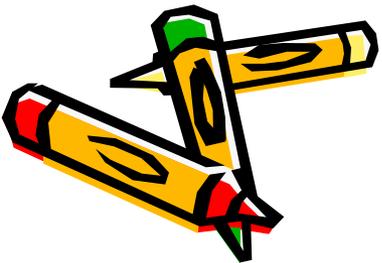
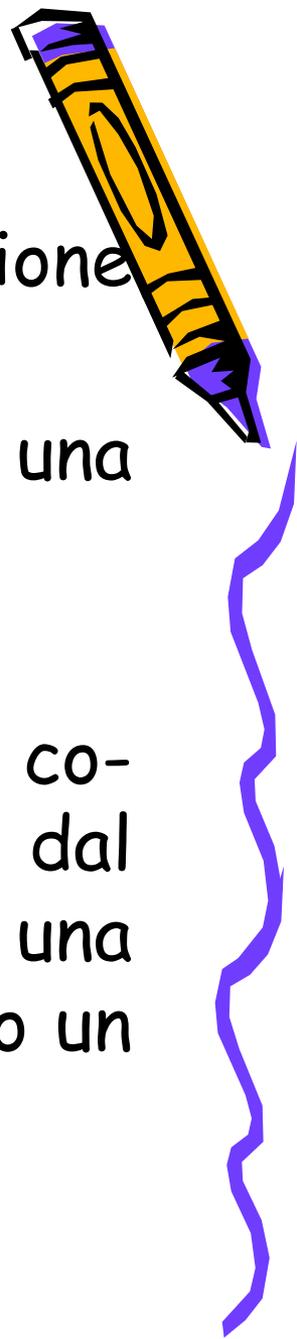
Il processo:

- È una «successione di cambiamenti»;
- È una «successione di cambiamenti uniti ed ordinati da un nesso» (*naturale/causale*, quindi soggetta ad un determinismo prevedibile, o *storico*, quindi soggetta all'intenzionalità, ad un atto di libertà);
- È una «successione di cambiamenti che ha un inizio e una fine».



Il processo educativo

- È un processo collocato nella dimensione storica ed è un processo:
- «impegnato nel compimento di una identità* *da definire*»;
- «da iniziare» (intenzionalità educativa);
- «di trasformazione», progettabile, co-costruibile, non subita, ma agita dal soggetto educando, secondo una successione di cambiamenti che seguono un ordine di senso.



IDENTITÀ



* *Identità*

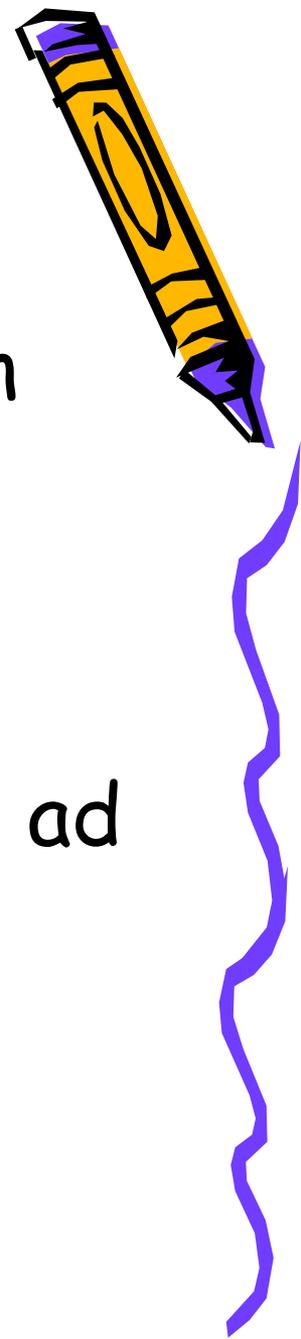
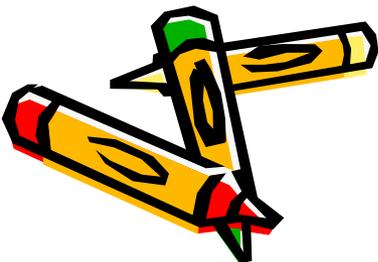
Se per la sociologia e la psicologia l'elaborazione dell'identità dell'individuo è determinata dall'interiorizzazione di un insieme di norme, costumi, valori custoditi e trasmessi da un gruppo sociale e, quindi, basata sul senso di appartenenza ad un particolare contesto socio-culturale, **per la pedagogia la persona, con la sua intelligenza ed intenzionalità, resta centrale in tale processo elaborativo e sviluppativo.** Altresì, secondo la posizione personalista, l'identità personale costituisce contemporaneamente il principio e la fine di un processo educativo permanente: ciò equivale a dire che l'identità non è mai data una volta per tutte; può essere 'ripensata', rielaborata, ma solo a patto che tali modificazioni siano dovute a scelte consapevoli del soggetto originate dal rapporto che esso ha con se stesso e con l'altro da sé. **L'identità autentica, in effetti, si costruisce sempre in termini relazionali,** come effetto dell'apertura della persona a sé (intimità e soggettività) e all'altro (intersoggettività, relazionalità). L'incontro con l'altro consente di distaccarsi da se stessi per osservarsi dall'esterno, individuare pregi e limiti identitari e ritornare a sé per operare gli opportuni cambiamenti.



Il processo educativo

- È «intenzionale» (cioè rivolto ad un fine preciso).
- È «generativo» (cioè promuove il compimento dell'identità).
- È «etico» (cioè prevede l'ancorarsi ad un dovere, quello educativo, che implica giudizio e responsabilità).

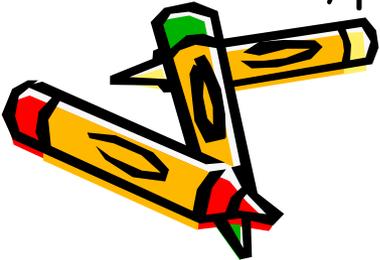
Cfr. *Ivi*, pp. 9-10.



Fine ed obiettivo

- Il fine è l'orizzonte di senso che orienta l'agire educativo.
- L'obiettivo è un traguardo (e uno soltanto, cui ne seguono altri), raggiungibile attraverso l'organizzazione delle azioni educative e degli strumenti, che impone una valutazione dell'avanzamento del processo.

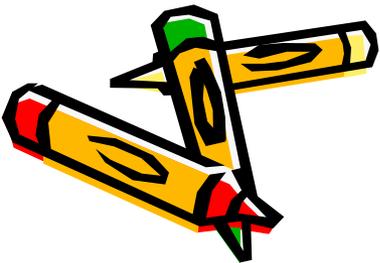
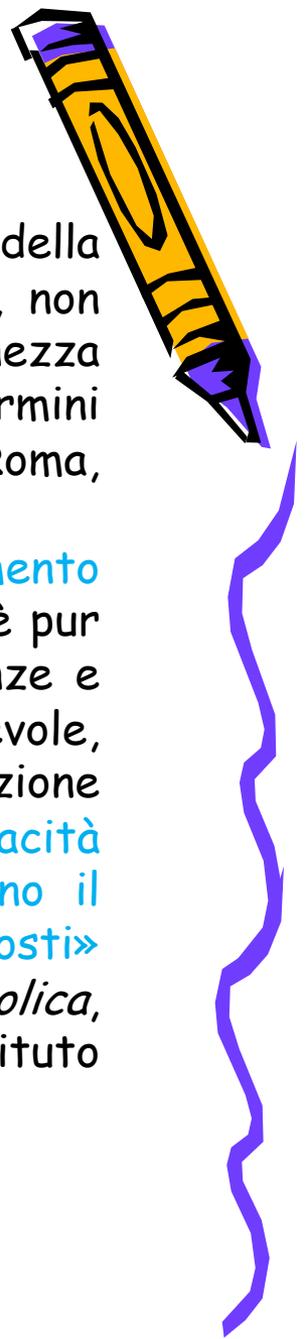
Cfr. Ivi, pp. 17-20.



Fine generale ...

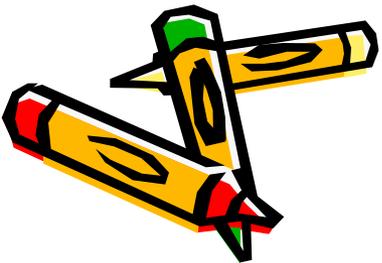
- Fine generale dell'educazione è lo sviluppo armonico e coerente della persona, usando il termine sviluppo per indicare «una finalità aperta», non conclusa nel periodo dell'età evolutiva, e rilevando che comunque la «pienezza di umanità e l'armonia organica di vita non possono essere assunte in termini assoluti» (C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1986, p. 128).

- Quindi, secondo C. Nanni 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... In questa prospettiva **il fine proprio dell'educazione è «la capacità strutturata di decisioni responsabili»**, al cui conseguimento concorrono il **raggiungimento di «finalità intermedie e la presenza di alcuni presupposti»** (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Finalità educative, specificità della scuola cattolica*, in AA.VV., *Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva*, Istituto Sales. Pio XI, Roma, 2002, pp. 33-34). > **Macchietti, 2015, p. 42**



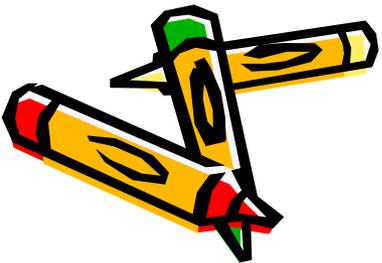
... e fini particolari dell'educazione

Ancora in accordo con C. Nanni, giova tener presente un insieme di «fini particolari, di cui egli offre un quadro che contempla 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 (Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., p. 128).



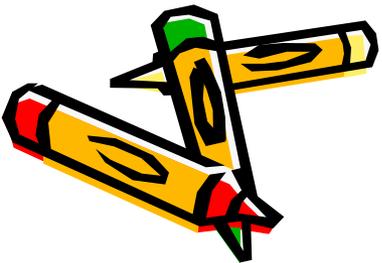
Esigenze/Dimensioni finalistiche

In base a quanto appena illustrato ed in coerenza con la definizione di educazione del 1954, «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**». Così si prospettano ...



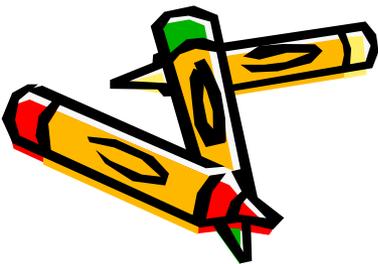
Esigenze/Dimensioni finalistiche: integralità

«Esigenze di integralità (coltivazione di tutte le dimensioni della persona, senza trascurarne alcuna)».



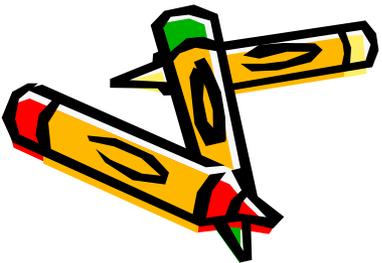
Esigenze/Dimensioni finalistiche: integrazione

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)».



Esigenze/Dimensioni finalistiche: armonicità

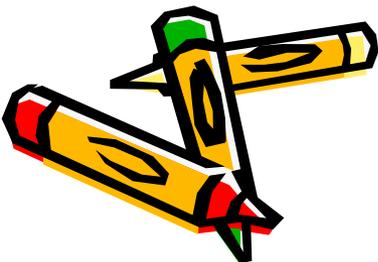
Esigenze «della armonicità (la personalità ben sviluppata è la personalità equilibrata, in cui le varie forze, disposizioni, attitudini e capacità sono state opportunamente sintonizzate fra loro, senza ipersvilupparne o atrofizzarne alcune a danno o ad eccessivo vantaggio delle altre)».



Esigenze/Dimensioni finalistiche: simultaneità

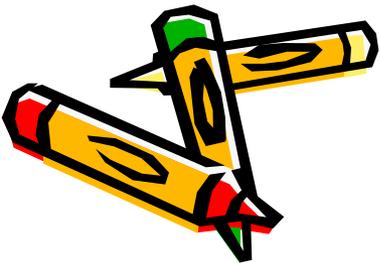
Esigenze «della simultaneità (la personalità deve essere sviluppata e potenziata contemporaneamente in tutti i suoi aspetti in ogni fase del trattamento educativo»

(SCURATI, 1977, pp. 232-233 >
Macchietti, 2015, p. 43).



Esempi di finalità particolari

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 e quelle relative alla formazione del senso di responsabilità, all'apertura al senso dell'altro/Altro, del Bene e della trascendenza.

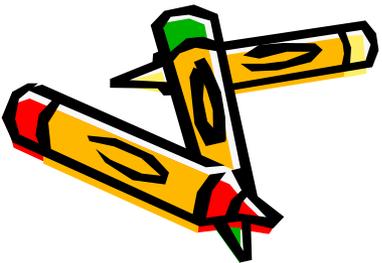


Macro-fini dell'educazione

Libertà
Responsabilità
Autonomia

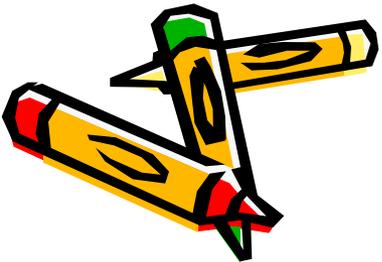
Questi tre macro-fini costituiscono dimensioni ineliminabili di un *unicuum* del quale non è dato di stabilire un prima e un dopo.

(Da *M. CORSI, Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza, Vita e Pensiero, Milano, 2003*)



Libertà

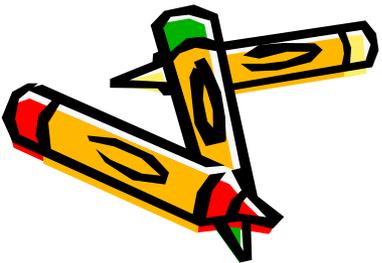
- La manifestazione e lo sviluppo della libertà sono l'espressione faticosa e virtuosa della progettualità e dell'impegno quotidiano dell'educatore insieme all'educando. Liberi non si nasce ma si diventa. La libertà è antitesi dell'arbitrio ed assenza di tatticismi.
- Essere liberi significa analizzare e ponderare il contesto in cui mi trovo, decidendo poi di scegliere la soluzione al problema posto avendo come fine il miglioramento di me stesso, degli "altri", della società.
- Se la libertà è ad un tempo il mezzo ed il fine di una società ancora non umana che aspira a diventarlo e della crescita stessa della persona, la responsabilità rappresenta la condizione inevitabile del suo esercizio.



Responsabilità



- Responsabile è colui che è chiamato a rispondere dei suoi atti, a rendere ragione delle proprie azioni e dei propri comportamenti e ad accettarne le conseguenze. Come detto prima, libertà e responsabilità costituiscono un *continuum* sinergico.
- Nella responsabilità si sperimenta la dimensione della prossimità e si pratica il dovere di riconoscere che tutti gli essere umani sono pari in termini di dignità e vanno perciò posti nelle condizioni di godere delle medesime opportunità. Responsabilità, ma anche corresponsabilità (relazione educativa).



Autonomia

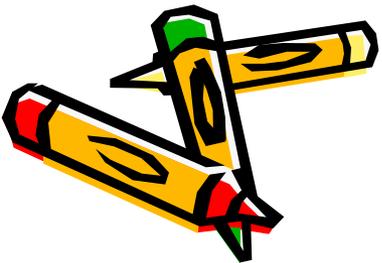


- Autonomo è colui che ha la capacità e la facoltà di governarsi o reggersi da sé. Per estensione l'autonomia indica la libertà di agire.
- L'autonomia è l'esercizio delle libere scelte della persona, quindi l'autonomia può essere condizionata dato che il sé si costruisce in interrelazione con ambienti determinati (contesti ed individui). Se per la libertà l'opposto è l'arbitrio per la autonomia l'antitesi è l'autosufficienza. Non basta essere autosufficienti per essere autonomi, l'autonomia si nutre di libertà e cresce con questa. L'autonomia dell'educando richiede l'autonomia dell'educatore.



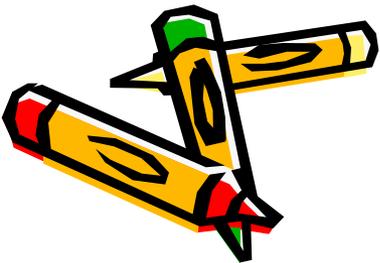
Potere, dovere, volere

Potere, dovere e volere: un trittico inscindibile - potere della responsabilità, volere della libertà, dovere dell'autonomia. L'autonomia è un dovere e il dovere è il luogo d'esercizio dell'autonomia. La libertà la si vuole e il volere ne rappresenta la linfa vitale. Il potere è l'esercizio della responsabilità.



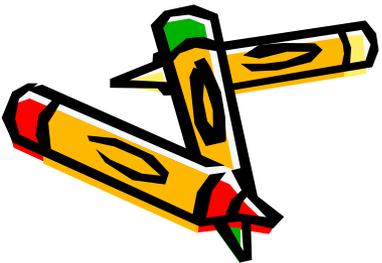
Educazione permanente: conferenza Unesco di Montreal

- Nel secondo dopoguerra, è ampia e diffusa la speranza di eliminare l'analfabetismo, l'ignoranza e tutti gli svantaggi che impediscano non solo la crescita in umanità della persona, ma anche l'applicazione dei principi democratici. Questa speranza, unitamente all'ansia che l'accompagna, troverà una prima risposta nella Conferenza mondiale indetta dall'Unesco a Montreal in Canada nel 1960, avente per titolo *L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione*.
- Qui, per la prima volta, si parla di processo educativo come processo privo di termine, coinvolgente la dimensione totale della vita e della personalità della persona. Si parla di formazione umana distesa lungo l'arco di tutta la vita.



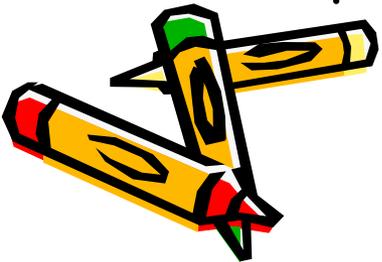
Educazione permanente come educazione integrale

Nel 1964 Mario Mencarelli pubblica con l'editrice La Scuola *Educazione permanente*. Muovendo da un'angolazione antropologica forte che riconosce nella persona un *primun* da custodire e promuovere in ogni sua istanza, il pedagogo vede nell'educazione permanente un'educazione sicuramente integrale, in quanto coinvolgente l'interezza della vita umana, nonché rispettosa dell'«intrinseca unitarietà della persona, della sua vita e dei processi educativi».



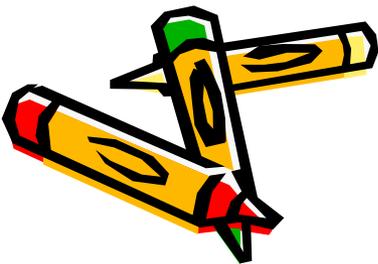
Educazione permanente **come** **educazione totale**

Un'educazione totale giacché capace di oltrepassare i confini di quella scolastica, post-scolastica ed extra-scolastica e rivolta a superare i limiti dell'istruzione e della formazione professionale: perché solo con queste «non si matura il carattere personale, né ci si abilita all'uso della libertà, alla dedizione al prossimo, al rispetto del bene comune, né si stringono i legami indispensabili per vivificare le comunità intente alla promozione delle virtù morali e del progresso sociale».



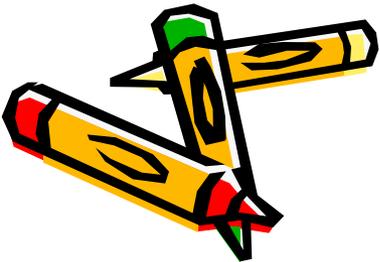
Educazione permanente come diritto da difendere e promuovere

Essendo totale e integrale, inoltre, abbisogna d'una conoscenza multidisciplinare e profonda dell'uomo e degli universi in cui vive, ma, soprattutto, dell'impegno personale e sociale teso ad affermare i caratteri stessi della totalità e dell'integralità. Tale impegno, infatti, è basilare per «consentire ad ogni essere umano di concretizzare il diritto all'educazione da realizzare nel corso della sua intera esistenza», così come per «soddisfare le aspettative e il diritto di umanizzarsi che è proprio di ogni uomo». Una missione, dunque, politica, istituzionale e comunitaria, nella quale vengono sussunte le problematiche della formazione continua e del *lifelong learning*, che si pone come scopo ultimo il garantire al soggetto la possibilità di farsi più uomo in ogni momento e luogo, in ogni tempo e spazio; di formarsi per essere (Cfr. slide sul diritto all'educazione)



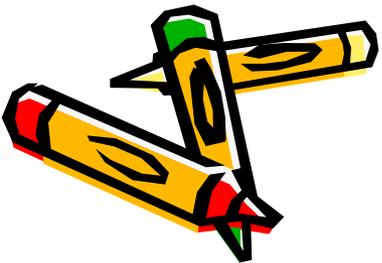
Educazione permanente come sfida

Una sfida di contro alle visioni riduttive della persona, per «"restituire l'uomo a se stesso", [...] recuperare la consapevolezza del proprio valore» e «far sì che ognuno comprenda di valere per quello che è». Una prospettiva tesa a spazzar via funzionalismi che ne attaccano la dignità, «sorretta dalla certezza che formare l'uomo è ben altro che offrirgli l'opportunità di prepararsi all'esercizio di un mestiere, [...] di un lavoro, prestando attenzione soltanto alle domande del mercato».



Educazione permanente come cultura emergente

L'educazione permanente, ancora, è frutto di una cultura emergente, storicamente radicata nei processi di emancipazione individuale e sociale propri degli anni '50 e '60 del secolo scorso.



Educazione permanente come idea-guida, tutto potenziale e tutto universale

Non è un contenitore, ma un'idea-guida.

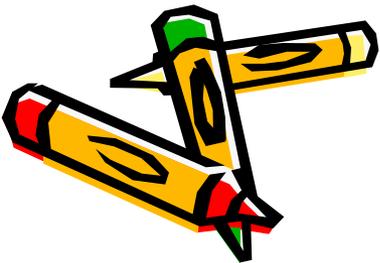
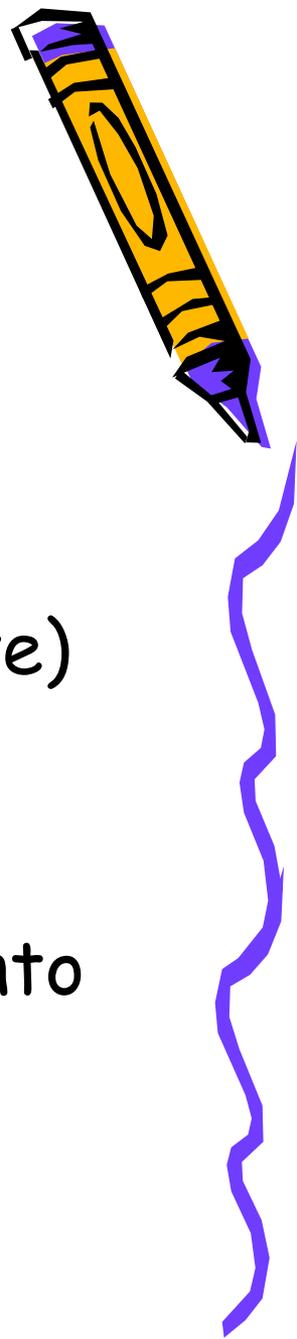
È un *tutto potenziale*

(idea forza e anima di varie forme educative)

e un

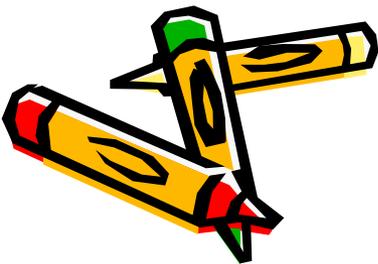
tutto universale

(principio unificatore e modello di riferimento
delle stesse forme).



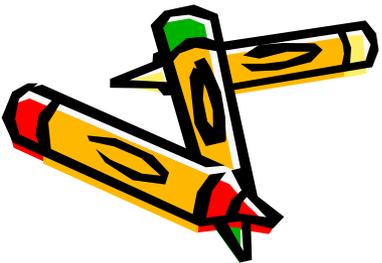
Educazione permanente come utopia pedagogica

È «un'utopia razionalmente fondabile e di forte spessore valoriale, legata ad una 'pedagogia dell'essere', con la quale non può non confrontarsi chi veramente ha a cuore l'uomo e il futuro dell'umanità e concepisce l'educazione 'come un tesoro'» (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Formazione, università e umanesimo del lavoro*, «Prospettiva EP», 1, 2005, pp. 6-7).



E per concludere ...

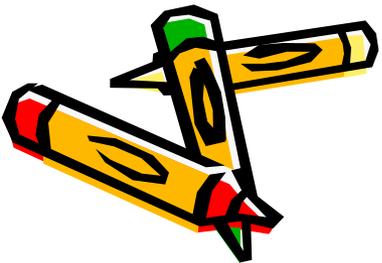
Pur differenziandosi nei vari momenti dello sviluppo e nelle varie età della vita, l'educazione è un processo unitario che rinviene il proprio significato nel momento in cui riesce a farsi interprete del bisogno di cultura e senso che ciascuno di noi interiormente custodisce e, soprattutto, nel momento in cui riesce ad aiutare la persona a svelare il proprio valore, sintonizzando le sue energie e risorse interne ed incrementandole con quelle presenti negli universi circostanti (lavorativo, sociale, etc.).



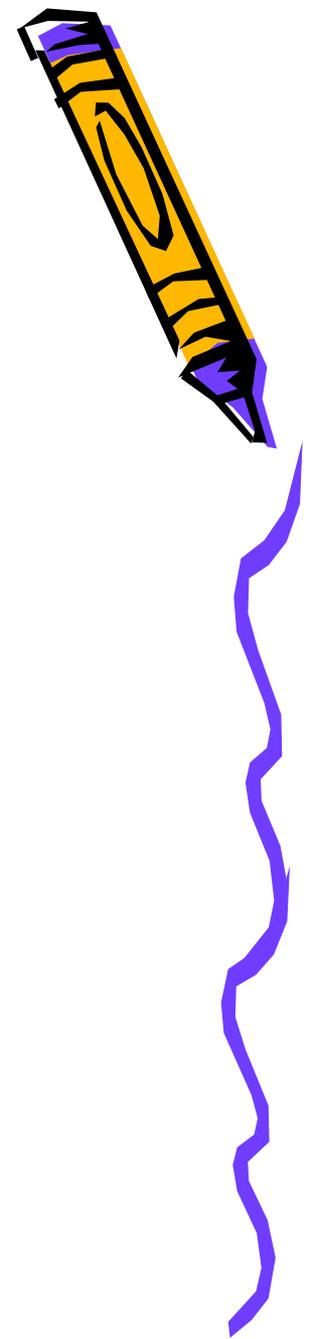
... sull'educazione

Esistono due concetti veramente leali intorno all'uomo:

- Concetto religioso-filosofico - si preoccupa della destinazione ultima dell'uomo.
- Concetto scientifico - si preoccupa di come l'uomo cresca, pensi, parli, venga condizionato dalle relazioni umane. Chi abbia una qualsivoglia responsabilità educativa deve tener conto di quest'ultimo concetto, se vuole conoscere concretamente l'educando e il mondo in cui vive.



In sintesi, l'educazione ...



- È «proposta».
- È «promozione».
- È un «processo personale».
- È un processo «relazionale».
- È un processo «culturale».
- È un processo «situazionale».

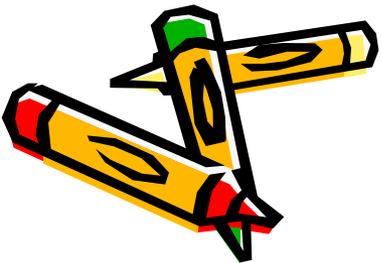
Cfr. S. Nosari, Capire l'educazione, cit., p. 25.



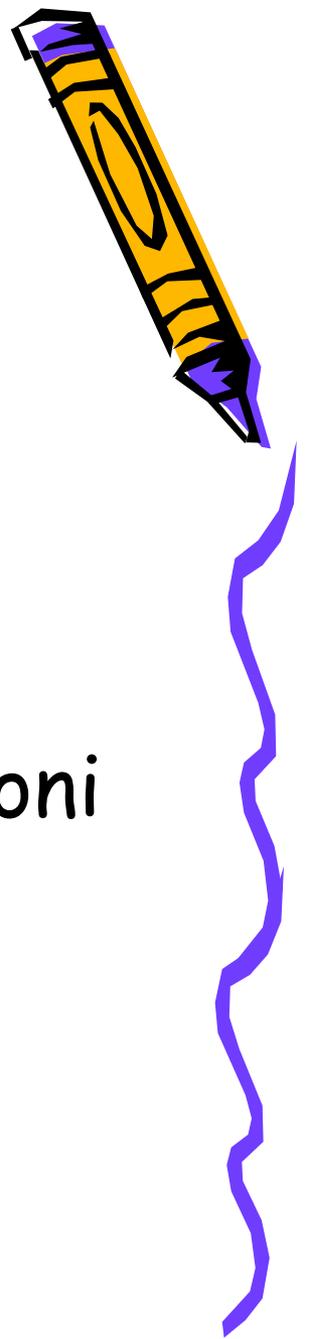
Istruzione



«L'istruzione è il processo che guarda all'uomo per la sua capacità di apprendimento».

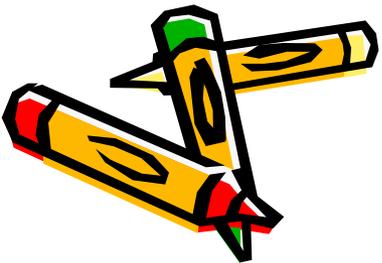


Istruzione



Riguarda:

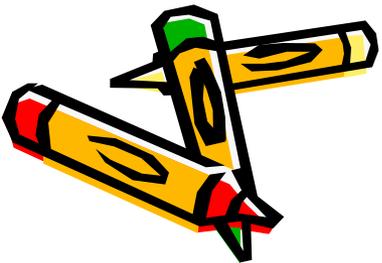
- processi di acquisizione (apprendimento della conoscenza);
- processi di organizzazione (situazioni apprenditive);
- processi valutativi.



Istruzione

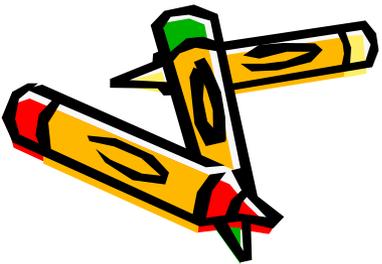
*Il processo di istruzione, anch'esso processo che si svolge in situazione, rimanda a **condizioni interne** (ciò che già si sa, predisposizioni, attitudini, capacità, ecc.)*

*e a **condizioni esterne** (trasmissione, co-creazione, allestimento situazionale, ecc.)*

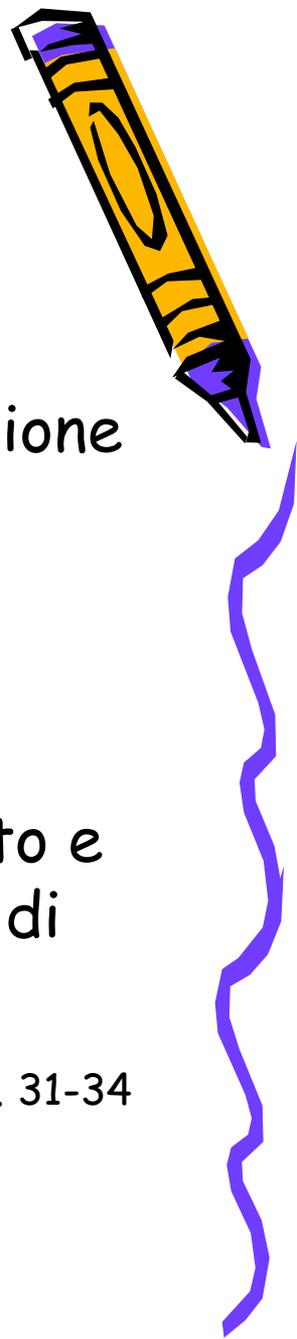


Animazione

«L'animazione è il processo che dà vita a quanto - pur presente - è ancora latente nel singolo (individuo, gruppo, comunità), attivando le potenzialità inesprese che, per ragioni diverse, sono non riconosciute, condizionate o negate».



Animazione



- È un «**agire promozionale**» (promuove l'espressione personale e la partecipazione sociale).
- È un «**agire aggregativo**» (favorisce l'avvicinamento tra parti diverse o distanti tra loro, tramite l'ascolto e il confronto).
- È un «**agire ideativo**» (fa leva sul coordinamento e l'armonizzazione di ideazioni, proposte e punti di vista diversi).
- Si affida anche all'«**improvvisazione**». (Cfr. *Ivi*, pp. 31-34 e 45-47)

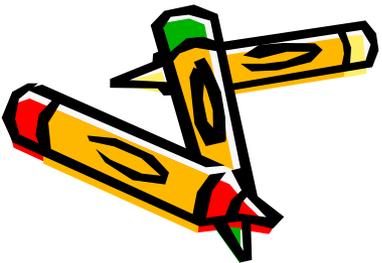


Identità

L'**identità umana** è espressione di:

- unitarietà (l'uomo è sempre lo stesso);
- storicità;
- irripetibilità;

Ed è contrassegnata dalla sua *educabilità*, il che implica un impegno permanente (privo di termine) ad autoeducarsi e a cogliere le opportunità educative che sottendono al cambiamento migliorativo. (Cfr. *Ivi*, p. 56)

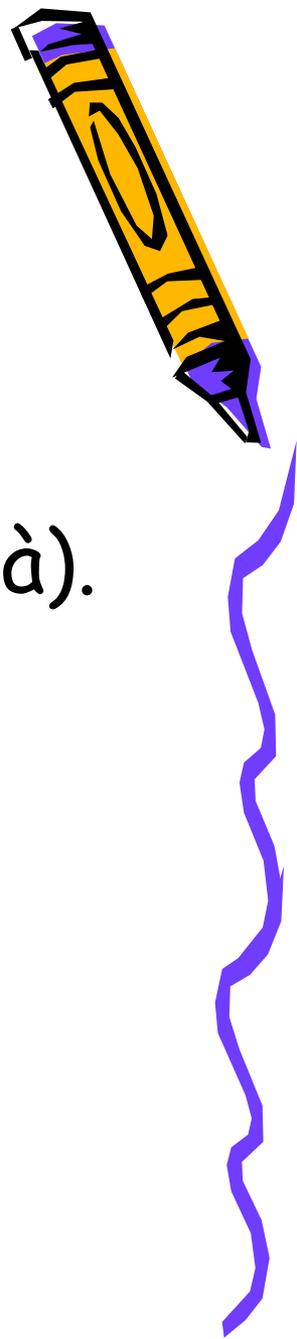
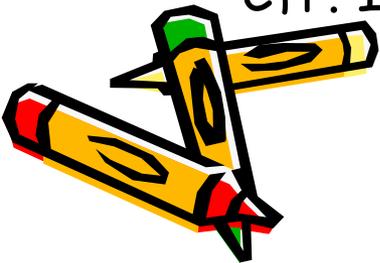


Identità umana e persona

Profili dell'identità umana (TA):

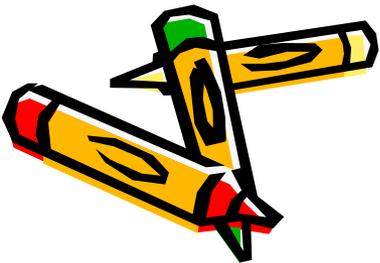
- Profilo **etico** (libertà/responsabilità).
- Profilo **sentimentale** (sentimento/cura).
- Profilo **cognitivo** (intelligenza/apprendimento).

Cfr. Ivi, pp. 63-66, 71-73, 77-79.



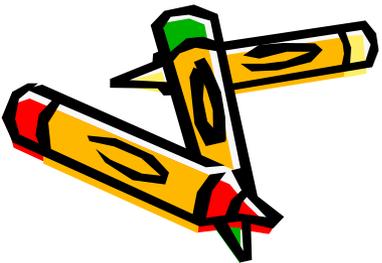
Educazione e **persona**

Riguardo alle 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 opportuno ricordare, altresì, che **il significato della proposta è legato al significato che viene attribuito al termine persona.**



Persona

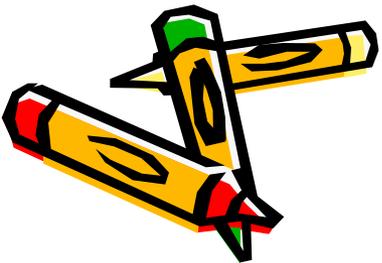
Nonostante che, sia nella lingua greca (*prósopon*) sia nella lingua latina (*persona*), fosse già presente la parola *persona*, è comunque manifesto che questa abbia radicalmente mutato di significato per **effetto dell'inculturazione cristiana** (Cfr. G. MARI, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Persona e educazione*, La Scuola, Brescia, 2006, pp. 11-53), «giungendo a connotare l'uomo non in forma superficiale [...] ma a partire dall'intimo profilo del singolo essere umano» (G. MARI, *Persona*, in G. Malizia, S. Cicutelli, C. M. Fedeli (a cura di), *Dare un senso all'educare nella scuola cattolica*, Istituto Sales Pio XI, Roma, 2008, p. 105). Benché non sia affatto da trascurare nemmeno il rimando alla drammaturgica 'superficialità' latina della *persona* come maschera, in quanto quest'ultima esorta a **meditare «sull'uomo come maschera e dunque come maschera dell'essere, luogo in cui può 'risuonare la presenza dell'essere, ma da cui questa presenza è, ad un tempo, celata»** (V. MELCHIORRE, *Ethica*, Il Melangolo, Genova, 2000, p. 31), **con il Cristianesimo**, invero e per la prima volta, **«l'Occidente fornisce un'antropologia teocentrica ed un'etica su basi metafisiche capaci di dar corpo ad un'idea di soggetto/persona di tipo universale [...], dotato di dignità onto-metafisica a prescindere dalle determinazioni storico-mondane»** (G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 29).



Persona

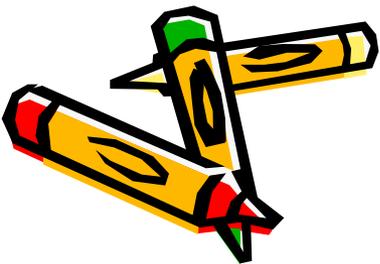
Di là dallo spartiacque fondamentale dell'universalizzazione del soggetto/persona e del suo ricusare la piattaforma etnocentrica della socialità antica, il Cristianesimo, diversamente da prima, punta, inoltre, in attinenza alla delineazione della natura divina secondo il dogma trinitario e cristologico ed integrando la tradizionale, aristotelica prerogativa razionale, sulla **connotazione relazionale della persona**.

E nell'evidenziare, con essa, il suo preminente carattere antropologico, **non dimentica di sottolinearne la singolarità individuale**, sgombrando il campo dai dubbi relativi ad un'inclusione anonima del soggetto, più che in una comunità, all'interno di un collettivo (Cfr. G. MARI, *Persona*, cit., pp. 105-107).



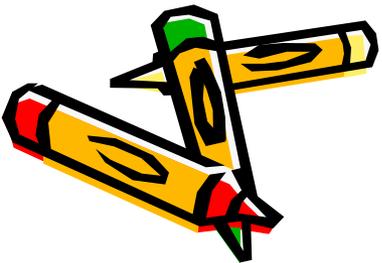
Persona

Così, ci troviamo di fronte ad una «**duplice accezione** significativa della nozione generale di persona: la sua generalissima **potenzialità di universalizzazione astratta** (in quanto tutti sono *persone ab origine* perché figli di Dio [...]); la sua singularissima, **irripetibile esistenza**, perché ciascuno è persona-esistenza a modo suo, in assoluta irriproducibilità della propria cifra esistenziale. **Essenza ed esistenza**, universalità e singularità, natura e cultura, condizione umana in generale e singularità plurale s'intersecano nell'idea di persona» (G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, cit., p. 34).



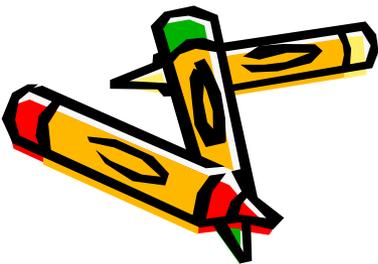
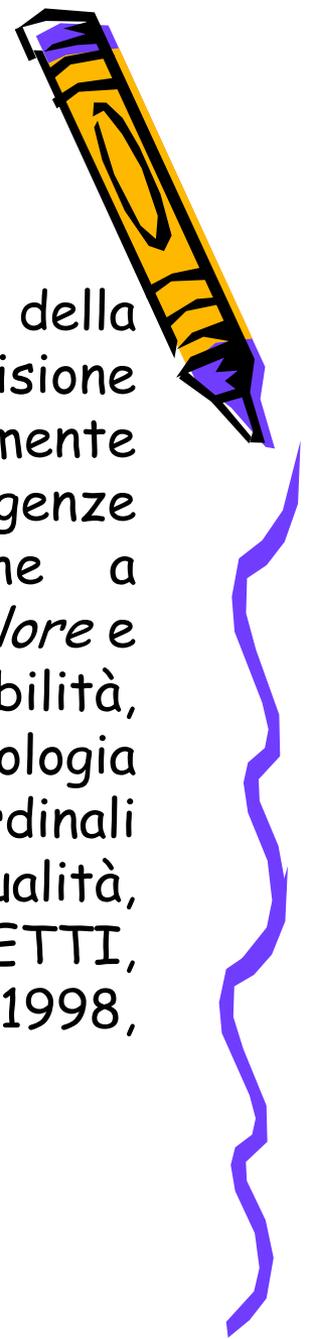
Persona

L'essere tutti persone *ab origine*, poiché creati da Dio, fatti a sua immagine e somiglianza, oltre ad indicare la premessa fondativa di un'opera di radicamento e rivisitazione concettuale secolare, impone all'attenzione **l'equiparazione della persona a «fine in sé perché non strumentale ad altri»**. In effetti, «se a Dio compete una condizione che trascende la strumentalità», questa, essendo figlio dell'Assoluto, «compete per analogia anche all'essere umano». In breve, la posizione umanista e personalista di ispirazione cristiana disegna un concetto di *humanitas* che **fa perno su un'essenza universale che è prima dell'esistenza stessa**; di natura umana che sussiste, è ed ha valore ancora prima della sua esistenza storica, sociale, individuale e, per questo, «o l'uomo come *fine* (garantito da Dio) è la persona, oppure l'uomo sarà storicizzabile, contestualizzabile, condizionabile in ciò che ne costituisce l'autonomia e la libertà». Riassumendo in due parole, la «perseità» (l'essere fine per sé), al pari dell'*inseità* (l'essere fine in sé) è «il nucleo portante» della nozione di persona (G. MARI, *Persona*, cit., pp. 109-110).



Persona

Da questa configurazione concettuale, effetto della penetrazione della rielaborazione cristiana nella visione ontometafisica-etica classica, la cui cornice è esemplarmente intagliata da Platone e Aristotele, le conseguenti convergenze di vedute antropofilosofiche ed antropopedagogiche a dominanza filosofica sull'idea di persona quale «*essere, valore e senso*», «*essenzialità*», «*universalità*», «*libertà, responsabilità, coscienza, interiorità, intenzionalità*» (G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, cit., pp. 32 e 35), come pure sui punti cardinali orientanti lo studio della medesima: sostanzialità, individualità, razionalità e soprannaturalità (Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998, pp. 43-44).



Persona

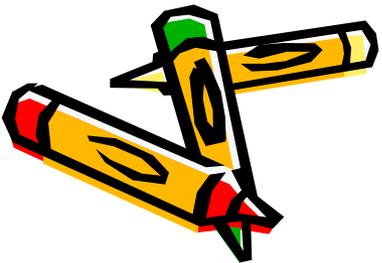
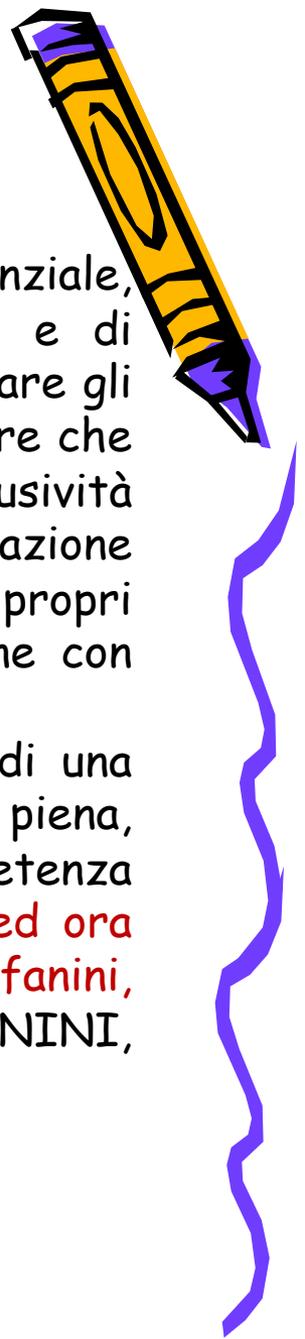
Occorre ritagliare la sagoma della persona da uno sfondo colto sia *sub specie aeternitatis* sia *sub specie temporis*. Mantenere, dunque, un occhio sulla storicità personale e un altro sul pericolo di storicizzare la persona stessa, al fine di escludere che condizionamenti contingenti ricadano sull'eventualità di renderla «aliena» da se medesima. Tener ferma la dimensione assoluta, non assolutizzante, del valore-persona ed evitare che la relatività delle forme storiche in cui si fa personalità intacchi la concezione di essa come fine e l'integralità della tensione educativa. Quella che investe la dialettica talora oppositiva tra «movimento di incarnazione e [...] trascendenza», del resto, è una tematica ancora attuale nel dibattito filosofico sulla persona e ce ne occuperemo nuovamente in seguito.



Persona

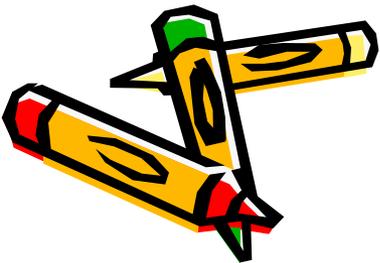
Come anticipato, infatti, la persona è anche irripetibilità ed unicità esistenziale, 'impressione' ed 'espressione' di un 'ex-sistere', di uno star fuori e di un'esporsi alle leggi di una determinata società. Questo vincola al soppesare gli elementi del suo permanere e divenire in situazione, obbligandoci a stimare che l'educabilità non può confinare le proprie ragioni nell'esclusività autoreferenziale di un soggetto che si chiude a riccio nella contemplazione dell'inalienabile singolarità del suo esserci, piuttosto che deve allargare i propri orizzonti comprendendo l'esplicitazione del porsi soggettivo in relazione con l'alterità *tout court*.

Guardare all'aspetto situazionale-relazionale e conquistare per mezzo di una precisa ricognizione umana, storica, culturale e civile una conoscenza piena, scientifica dell'uomo, oltre che una più chiara coscienza e competenza pedagogica, **non equivale**, altresì, **ad imprigionare l'educando in un qui ed ora contrastabile da istanze relativistiche, o a confondere, secondo Luigi Stefanini, il punto di partenza (la 'situazione') con il punto di arrivo** (Cfr. L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma, 1955, p. 13).

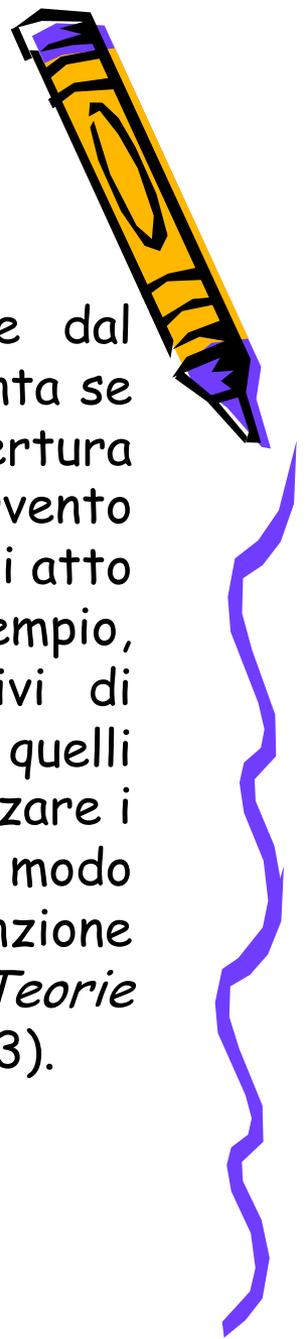


Educazione personalizzata

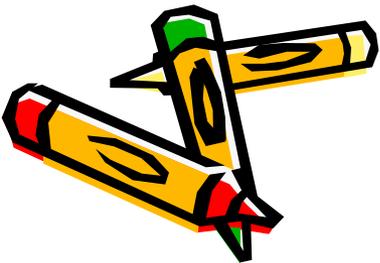
Essa (come proposta) «si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere» e di «tutti i possibili aspetti della vita di un uomo».



Educazione personalizzata (V.G. Hoz)

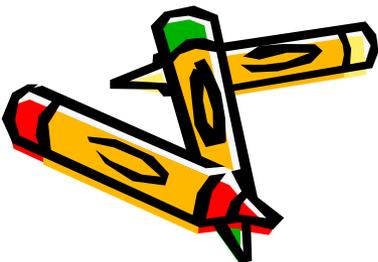


Collocandosi in questa prospettiva, Victor Garcia Hoz parte dal principio che all'intrinseca unità della vita umana (l'uomo sperimenta se stesso come un tutto integrale di intelligenza, volontà, apertura all'altro) debba corrispondere, anche sul piano dell'intervento educativo, un'unità di intenti, per 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)». Infatti personalizzare i processi educativi per questo pedagogista significa predisporli in modo che «l'apprendimento non sia fine a se stesso, ma si svolga in funzione della visione unitaria» della 'persona umana' (Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano, 2004, p. 143).



Educazione personalizzata (V.G. Hoz)

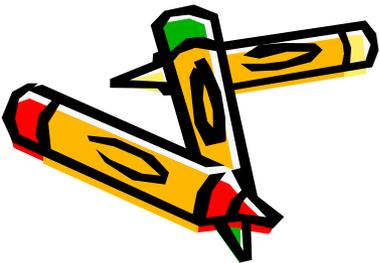
Gli obiettivi quindi non si configurano come meta 'a se stante', essi infatti costituiscono «un insieme organico nel quale si possa notare che relazione ha ognuno degli obiettivi proposti con gli scopi generali della crescita personale (criterio della integralità) e quali relazioni stabiliscano fra loro i diversi obiettivi (criterio dell'ordine didattico)» (*Ivi*, pp. 143-144).



Educazione personalizzata (V.G. Hoz)



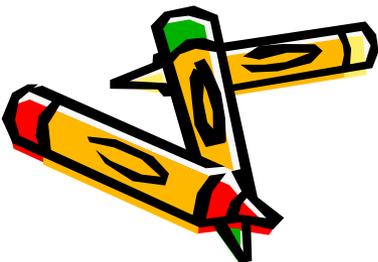
L'educazione personalizzata può consentire al soggetto di «scoprire fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità», cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante 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 nella promozione della capacità di formulare il progetto personale di vita e nel rinforzo delle disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà» (V. GARCIA HOZ, *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, «Prospettiva EP», n. 5-6, settembre-dicembre 1985, p. 37).



La pedagogia

- *Pàis-paidòs* = "fanciullo"
- *àgo* richiama *àghein* = condurre, guidare

Il "pedagogo", in effetti, nella Grecia classica, era lo schiavo che accompagnava il fanciullo dal "maestro" o in palestra. Dopo che i Romani ebbero conquistato la Grecia, venne chiamato *paedagogus* lo schiavo greco che, oltre ad accompagnare i bambini, insegnava loro la lingua greca.

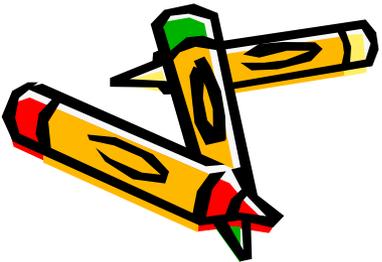


Riduttivismi ...

Evidentemente l'etimologia è anacronistica nel suo significato letterale, oltre che latrice di una lettura riduttiva, giacché è ovvio, ad oggi:

- 1) che l'educazione non riguarda unicamente i fanciulli, bensì comprende in modo integrale e permanente, vale la pena ribadirlo, tutte le età della vita;
- 2) che la pedagogia, oltre ad attenzionare quell'azione educativa desumibile dall'*àghein* (condurre/guidare), ha pure un'intrinseca ed ineliminabile valenza teorica;

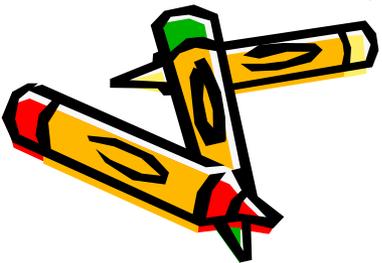
...



... etimologici

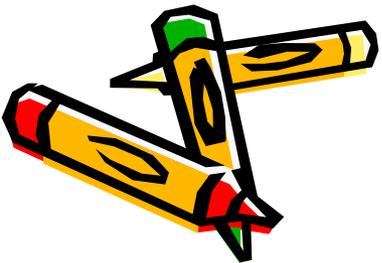
3) che l'educazione non si risolve nell'intervento di un soggetto attivo che "conduce" su un soggetto passivo meramente "condotto", bensì riguarda più propriamente un'"interazione" maggiormente complessa.

Ma andiamo a vedere il cammino della pedagogia nella storia, ossia come è stata concepita nel corso dei secoli...



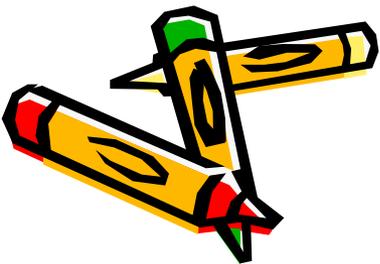
Fino a Platone...

... la pedagogia era considerata sostanzialmente un'arte e nulla più, in quanto priva di un corpo organico di idee alle quali chiedere coerenza per impostare un atto educativo. Pertanto, essa si rifaceva esclusivamente alla tradizione e al 'momento inventivo' dell'educatore. La sua essenza si identificava con l'intuizione, con l'ispirazione, con il tatto psicologico di chi educava.



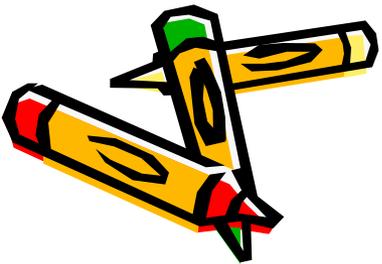
Da Platone in poi ...

... con l'affermarsi progressivo del pensiero e della ricerca filosofica, la pedagogia si pose 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), dandosi una struttura più rigorosa, anche se 'determinata' dalla filosofia ispiratrice.



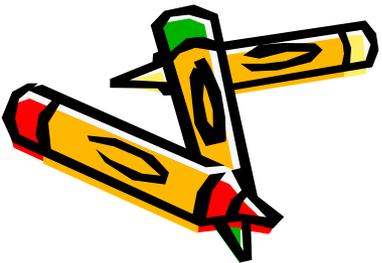
... fino al Positivismo

L'ampliarsi ed il differenziarsi delle riflessioni filosofiche hanno progressivamente fatto emergere il problema dell'oggettività dei fondamenti della pedagogia. Nei fatti, però, la pedagogia ha conservato la sua essenza filosofica fino al positivismo.



Con il Positivismo ottocentesco ...

... la pedagogia di stampo filosofico entra in crisi ed inizia 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'.

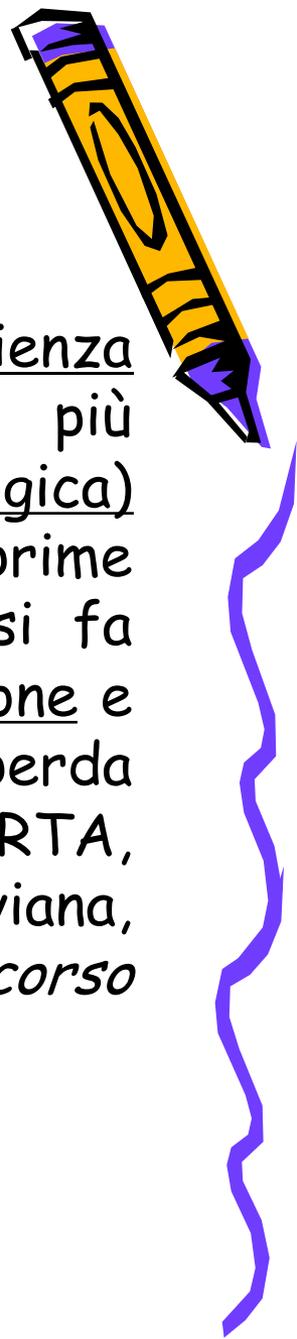


Nel corso del Novecento ...

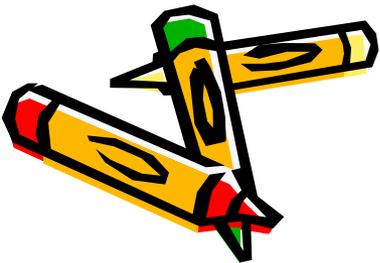
... dopo la parentesi idealistica, in cui la pedagogia è 'inglobata' nella 'filosofia dello spirito' gentiliana, riprende il dibattito pedagogico e da questo, a cui partecipano vari pedagogisti di diversa prospettiva valoriale, emerge il carattere estremamente composito della pedagogia medesima: «Essa, infatti, appare né solo filosofia, né solo scienza, né solo arte» (G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, in «Prospettiva EP», n. 4, ottobre-dicembre 2004, p. 9 > [Bellugi, 2015](#)).



Negli anni 1970 ...

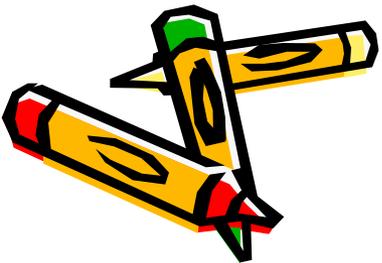


«vengono a definirsi vari progetti di pedagogia come scienza pedagogica sostanzialmente filosofica» e «prende più consistenza l'idea di una disciplina (pedagogica) fenomenologicamente fondata. Si affacciano anche le prime ipotesi di una pedagogia come scienza ermeneutica, si fa strada la possibilità di una scienza empirica dell'educazione e non mancano supposizioni su una pedagogia che si disperda nelle differenti scienze dell'educazione» (Cfr. R. LAPORTA, *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1972 e *Premessa deontologica del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1974).



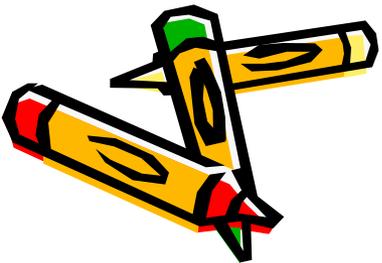
In quegli anni ...

... è assai rilevante il contributo di Sergio De Giacinto, il quale sostiene che la pedagogia è una disciplina dissimile 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» (S. DE GIACINTO, *Educazione come sistema*. La Scuola, Brescia, 1977, p. 37).



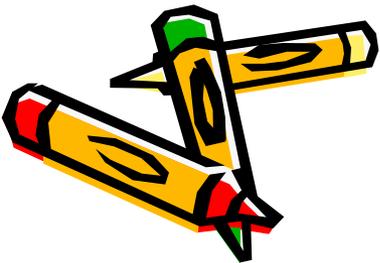
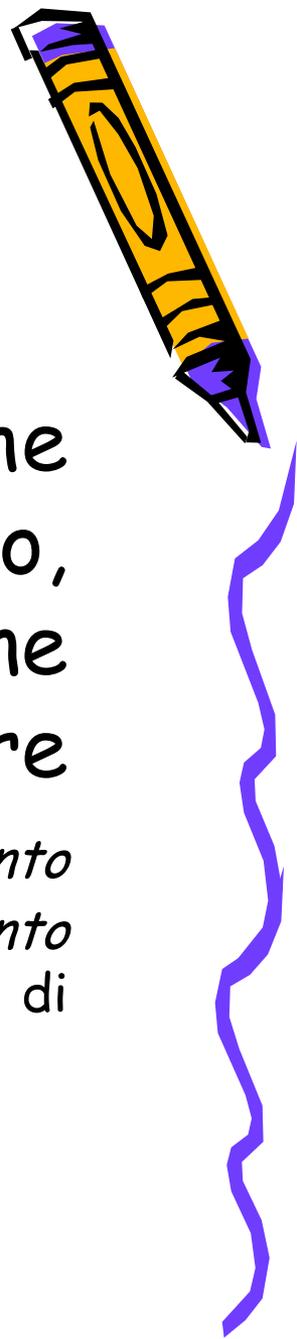
... De Giacinto

... riconosce pure l'indispensabilità del carattere interdisciplinare della pedagogia, ovvero la necessità dello sguardo di sintesi della pedagogia rispetto ad altre discipline che possono offrire solo visioni parziali dei fenomeni educativi.



Nella prospettiva della pedagogia come scienza pratico-poietica ...

... si situa in quegli stessi anni anche Mencarelli, il quale, nondimeno, evidenzia anche la «funzione ermeneutica-sistematica» del sapere pedagogico (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).

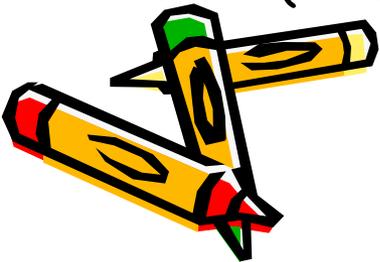


Sempre negli anni 1970 ...



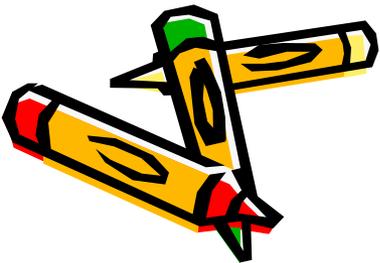
... altri pedagogisti, di matrice marxista, ipotizzano «una pedagogia come disciplina (sostanzialmente filosofica) critica». Critica verso un dibattito vacuo e verso una natura essenzialmente utopica della riflessione pedagogica.

L'ipotesi di una pedagogia critica, inoltre, ma sorta nell'alveo del personalismo, emerge anche da Flores d'Arcais. Egli «suppone una disciplina che indaghi, 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» (G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., pp. 12-13).



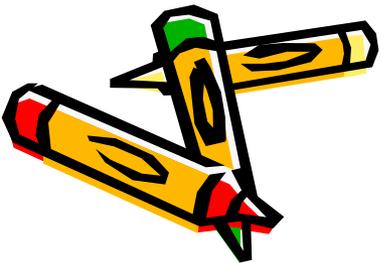
1980-2000

In Italia, nell'ultimo ventennio del secolo scorso, la pedagogia è stata vista anche come una "clinica della formazione" (R. Massa) e, da Franco Cambi, come scienza che si costruisce «a partire dal paradigma della complessità, inteso, questo, come vero e proprio modello epistemologico. 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"» (Ivi, p. 15).



A fine Novecento ...

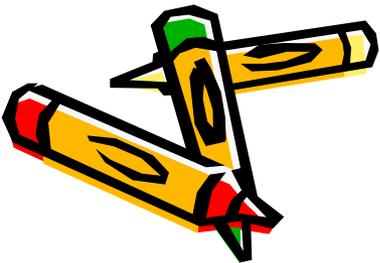
... Elio Damiano ripropone una pedagogia come disciplina pratica ma «come disciplina *per* la pratica che riesce ad accreditarsi come tale in quanto è anche disciplina *su e di* una pratica. Disciplina, cioè, che ha un proprio "oggetto". Scienza di una pratica - l'educazione -, dunque, "che si costruisce a partire da una prassi professionale, quella degli educatori", scienza che ha per oggetto l'"insegnamento colto sotto l'angolazione di chi lo opera"» (E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993, p. 186).



Ancora nel Novecento

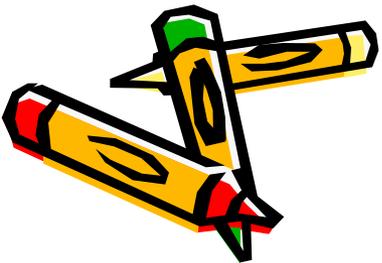


- Pedagogie fondate sulle conquiste della psicologia (Piaget, Bruner, etc.) e su analisi di carattere sociale
- Critiche agli psico-sociologismi



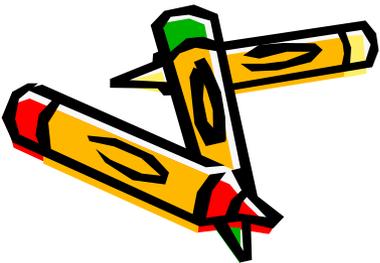
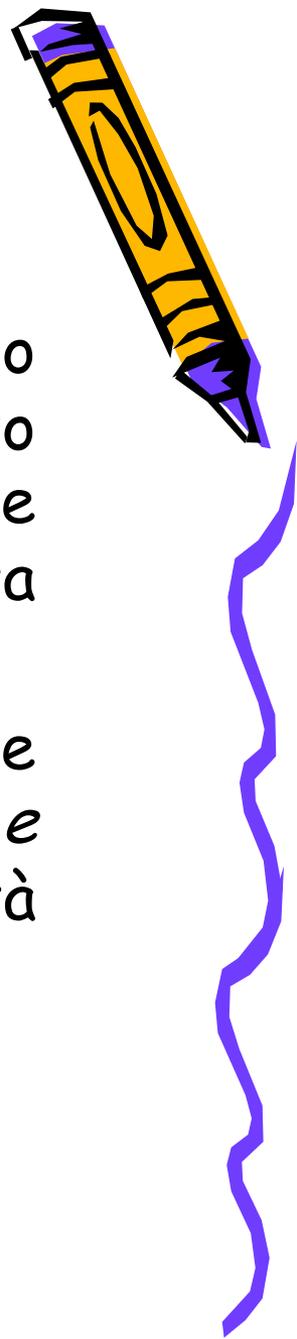
In sintesi, la pedagogia è ... una scienza pratico-poietica

Con Paparella prendiamo le mosse da Aristotele, il quale distingueva tra scienze del necessario e scienze del possibile. Quest'ultime, a loro volta, potevano riferirsi all'azione (*praxis*) o alla produzione (*poiesis*). Ebbene, essendo la pedagogia una disciplina normativa e non prescrittiva, con un preciso riferimento empirico (profonda connessione tra normatività ed empiria, ossia tra teoria pedagogica e prassi educativa, intesa come esperienza educativa, vissuto educativo-cfr. M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, cit., p. 99), questa assume l'identità, in primo luogo, di scienza del possibile e, come tale, di scienza pratico-poietica (Cfr. N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, cit., pp. 14-16).



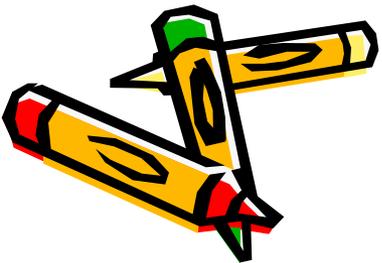
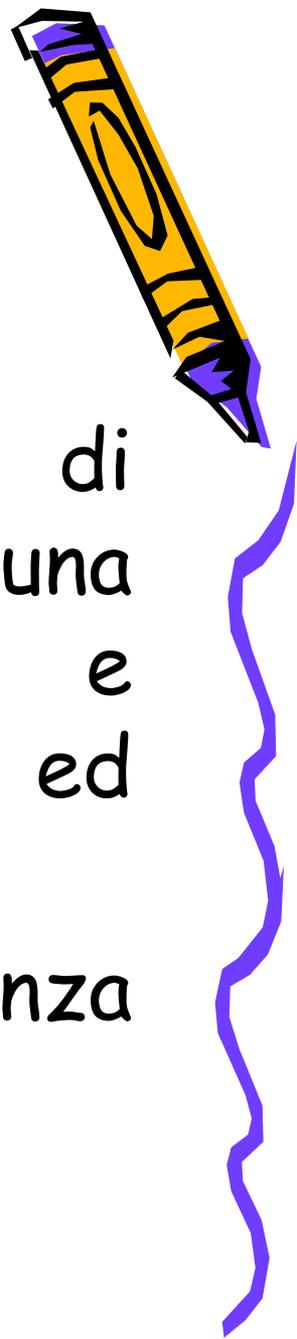
Poietica e pratica

- *Poietica*, per il carattere "produttivo" del suo impianto generale, cioè del suo impegno e sforzo finalizzati alla disciplina della prassi e all'agevolazione del suo sviluppo, senza la pretesa di stabilire canoni assoluti.
- *Pratica*, perché, come affermava De Giacinto e ribadiva Mencarelli, *si impegna per la pratica e sulla pratica* e si fa carico della problematicità del rapporto tra teoria e prassi stesse.



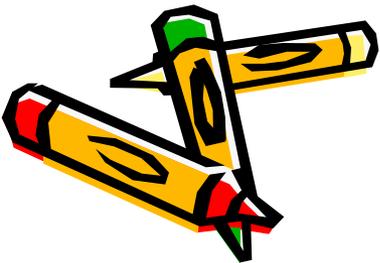
Teoria e prassi

- Circolarità tra teoria e prassi
- Dalla circolarità senza soluzione di continuità ne deriva un arricchimento reciproco e permanente tra pedagogia ed educazione
- Equilibrio tra teoria e prassi senza radicalizzazioni



La pedagogia è una scienza pratico-poietica ... ed un sapere ermeneutico

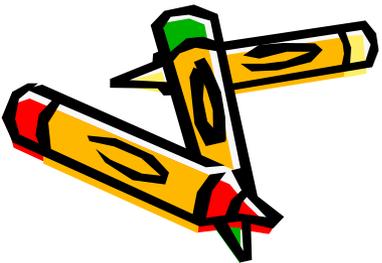
Essendo il rapporto teoria-prassi un rapporto collocato nella storia, condizionabile culturalmente e necessitante, quindi, di una continua tensione interpretativa, non è sufficiente riflettere sul fatto educativo (evento), occorre invece interpretarlo alla luce delle molteplici variabili in gioco (sociali, politiche, economiche, emotive, affettive, etiche, etc.). Per questo, allora, si può dire che la pedagogia è anche un sapere ermeneutico, ossia un sapere che tenta di interpretare gli eventi educativi più che analizzarli meramente (Cfr. *Ibidem*)



**La pedagogia è una scienza
pratico-poietica, un sapere
ermeneutico ... e, nondimeno, una
scienza umana.**



- Perché l'oggetto d'indagine della pedagogia è il sunnominato rapporto educativo, che è sì *conditio sine qua non* del fatto/evento educativo, ma che, prima di tutto, è un rapporto interumano.
- Perché, in definitiva, la pedagogia "guarda" all'uomo come persona in quanto educabile e all'educabilità della persona.

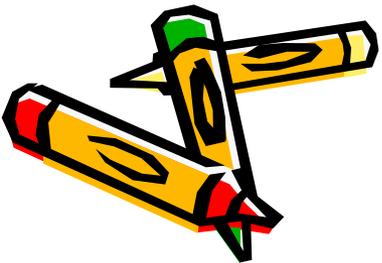


Autonomia scientifica delle scienze umane

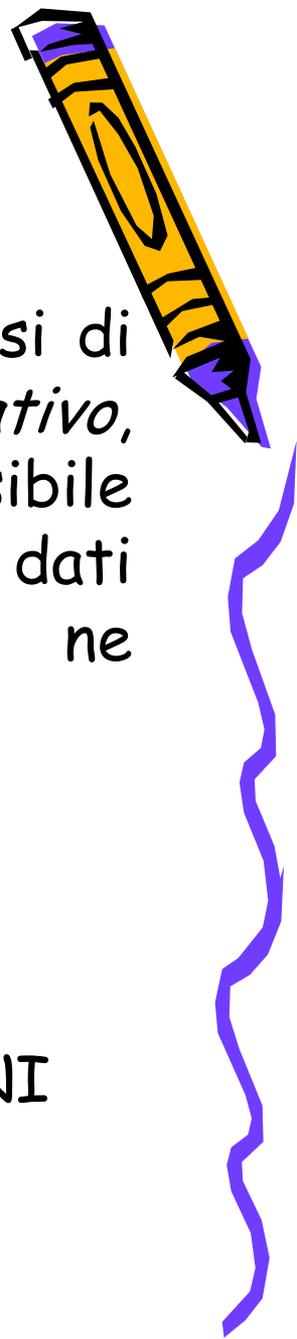
Abbiamo detto che la Pedagogia è una scienza pratico-poietica che si avvale di un sapere eminentemente ermeneutico e che è per di più una scienza umana. Tuttavia, perché una scienza umana possa godere di autonomia scientifica al pari delle scienze della natura è necessario che:

- l'oggetto d'indagine sia ben precisato;
- lo schema di riferimento, ossia il modello, sia ben delineato.

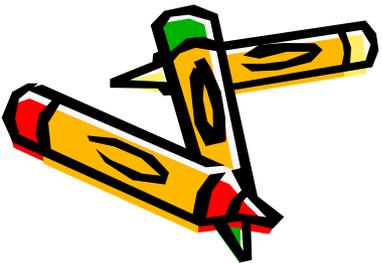
(Cfr. M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, cit., p. 66).



Definizione di modello

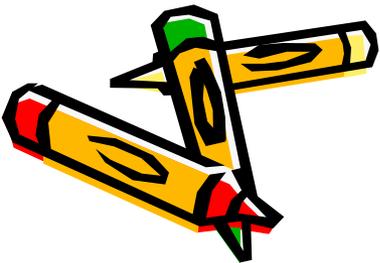


- La scienza per procedere non può non servirsi di modelli. Il modello è uno *schema rappresentativo*, che deve essere quanto più modificabile, flessibile e plastico, in virtù della dinamica evolutiva dei dati che vi possono essere compresi e che ne determinano la modificazione.
- Per modello s'intende:
- PROTOTIPO o FORMA ESEMPLARE,
- SCHEMA DI COMPORTAMENTO,
- COSTRUZIONE ARTIFICIALE DI FENOMENI

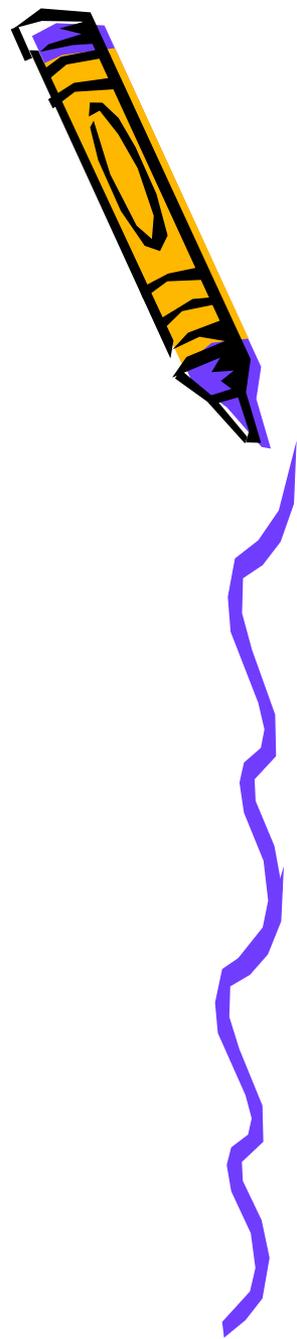


Modello come costruzione artificiale di fenomeni

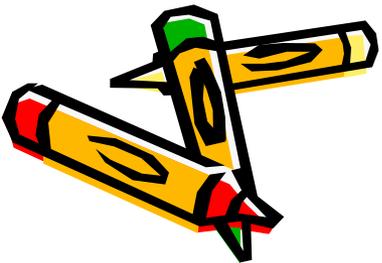
Costruzione artificiale di fenomeni, cioè riproduzione-simulazione di fenomeni: si riproduce o simula un fenomeno, o meglio la struttura di un fenomeno, per facilitarne lo studio (Cfr. Leviatano di Hobbes). Se il modello simula e riproduce per meglio descriverci i fenomeni, allora è identificabile con un *procedimento di ricerca*. Il modello, ancora, non si limita a descrivere, ma interpreta e seleziona una parte della realtà che è significativa e significativa. Quindi, non la riproduce esattamente, ma, per così dire, ne prende un "pezzo" che sia funzionale in termini di fruibilità scientifica. Poi si passa al confronto con la realtà da cui è stato preso quel pezzo e se di quella realtà non sono stati considerati elementi fondamentali, il modello non ha più senso di esistere, sarebbe una mera forzatura.



Criteri di valutazione di un modello

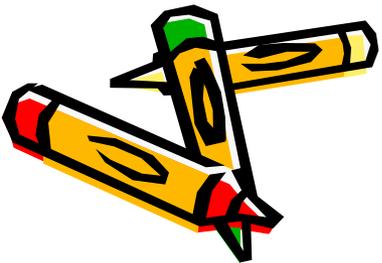


- Corrispondenza ai fenomeni
- Potenziale esplicativo
- Utilità scientifica
- Utilità pratica.



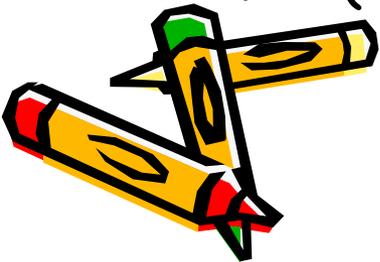
Modelli meccanici ...

La spiegazione di un oggetto (modello esplicativo), sostiene T. Parsons, richiede che esso venga suddiviso in elementi semplici, ovvero nelle unità che lo compongono. Ma se una macchina può essere scomposta nei suoi elementi costitutivi (modello meccanico esplicativo), un fatto/fenomeno sociale-umano (analizzato dunque secondo un modello organico) non può essere "ridotto" senza risultarne snaturato. I fenomeni della vita non sono oggetti, sono eventi.



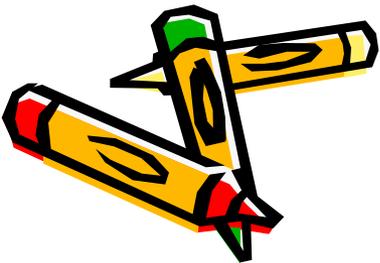
... e modelli organici

Lo studio di un fenomeno sociale o umano, compiuto mediante un modello, non prevede l'isolamento delle componenti dello stesso, ma *l'astrazione delle combinazioni particolari di rapporto che s'instaurano tra due o più variabili presenti in quel fatto/fenomeno*. L'analisi modellare non va alla ricerca della struttura oggettuale, quindi, bensì della connessione strutturale tra i microeventi. Attraverso tale analisi si cerca di ipotizzare l'iterabilità/ripetibilità delle combinazioni tra le sue variabili, tenendo conto, però, che le variabili in un evento umano non sono sempre le stesse, anzi non lo sono mai (Cfr. *Ivi*, pp. 61-66).



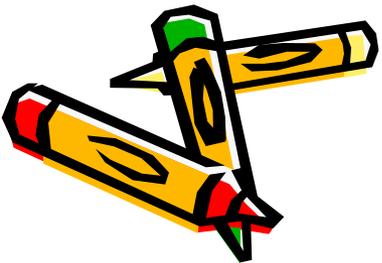
Schema concettuale o meta-modello

Come sostiene Parsons, l'osservazione empirica può essere soggetta ad un «*orientamento selettivo*, come dire che si osservano soltanto le cose che pregiudizialmente si vogliono osservare». La descrizione dei fatti/fenomeni necessita perciò di uno schema concettuale di riferimento (teoria>modello) onde evitare un'attenzione selettiva. Grazie all'inserimento del fatto/fenomeno in siffatto schema, ossia in «un insieme di riflessioni previste da un insieme di precisi riferimenti concettuali», esso «acquista significatività».



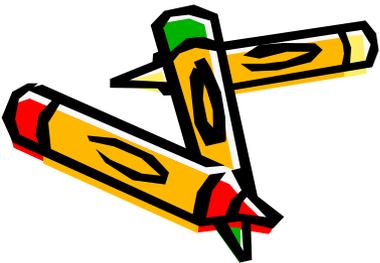
Che cos'è uno schema concettuale?

- È uno «sfondo che permette all'evento di essere rilevato».
- È la sola struttura capace di fornire un'informazione precisa sull'oggetto indagato (cfr. esempio carte nautiche p. 68).



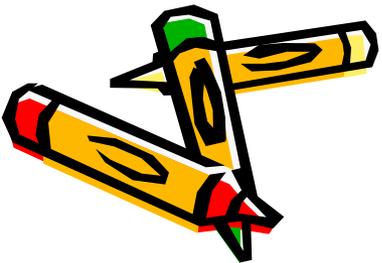
A che cosa serve uno schema concettuale?

- «Definisce, denomina e classifica gli enunciati teorici pertinenti all'oggetto d'indagine esaminato».
- «Definisce una prassi procedurale». A fronte della settorializzazione disciplinare (si pensi alla Pedagogia e alle sue varie branche), «lo schema concettuale può essere considerato come il filtro inserito tra la *praxis*, intesa come totalità dell'attività di ricerca in generale e le differenti pratiche riferite a questo o a quel campo d'indagine». Quindi possono esistere molteplici schemi concettuali, ma tutti devono essere ancorati ad un modello privilegiato per questo o quel campo d'indagine.



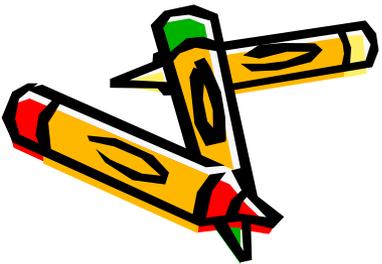
In breve, lo schema concettuale ...

... presenta degli enunciati teorici che servono a razionalizzare il campo d'indagine. Se poi l'esperienza (futura) contrasta con gli enunciati, allora, dobbiamo rimodellare lo schema di partenza, metterci in discussione.



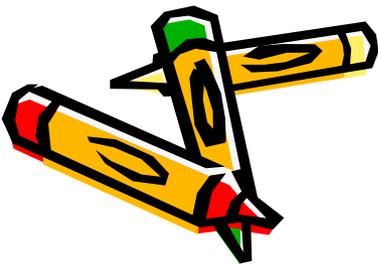
L'autonomia di una scienza ...

... è data dalla peculiarità dello schema concettuale adottato come referente e dalla prospettiva con cui questa si pone nei confronti dell'oggetto di indagine.



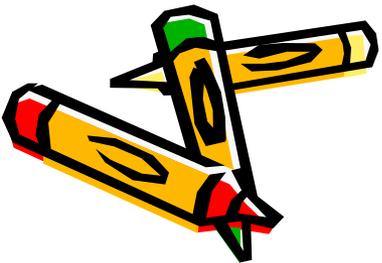
A proposito della prospettiva sull'oggetto d'indagine e dello schema adottato ...

«Pedagogia, psicologia, sociologia, paiono avere lo stesso oggetto, vale a dire le condotte umane. In realtà, tra le discipline corrono differenze sostanziali, in quanto esse fanno capo a differenti schemi concettuali, ciascuno dei quali impone alla disciplina una finalità differente da quella delle altre».



... pedagogia, psicologia e sociologia

- La psicologia studia l'uomo come individualità psichica.
- La sociologia studia il rapporto io-tu-ambiente, ha un fine conoscitivo e non esprime giudizi di valore, si ferma all'ontico.
- La pedagogia studia il rapporto io-tu-ambiente, ma ha un fine pratico, cioè etico, tendendo al cambiamento/miglioramento.
- La sociologia, per di più, riscontra il rapporto, mentre la pedagogia mira a costruirlo (cfr. esempio personalità autoritaria p. 71).
- Rispetto alla psicologia, infine, la pedagogia considera altri fattori concomitanti oltre la sola dimensione psichica (Cfr. *Ivi*, pp. 67-73).



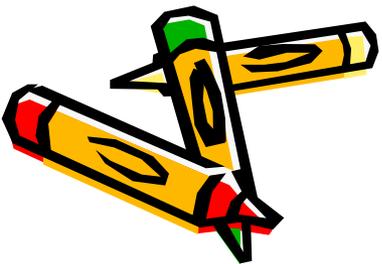
La pedagogia è una scienza umana, pratico-poietica, un sapere ermeneutico e, ancora, ... una scienza autonoma

- Dalle altre scienze umane, in particolare dalla psicologia e dalla sociologia. È giusto interrogarsi sulle condizioni di educabilità (come fanno le suddette), però bisogna aggiungere una riflessione sulle ragioni, sulle finalità, sulle intenzioni e sui fini (come dovrebbe fare la pedagogia). Ad esempio, la psicologia ci dice che, in determinate condizioni, un bambino può arrivare a leggere a 3 anni. La pedagogia, dal canto suo, si interroga se sia giusto imparare a leggere a quell'età, se ci sono valide ragioni o meno, quali siano gli obiettivi di ciò, etc.



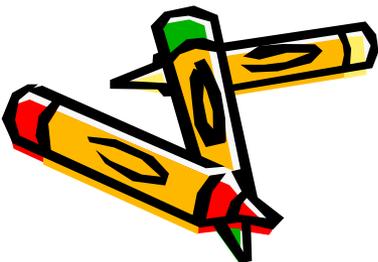
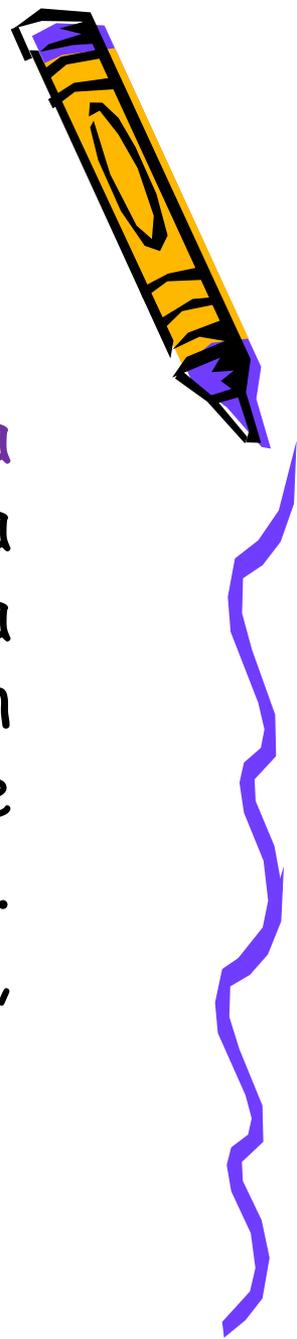
La pedagogia è una scienza umana, pratico-poietica, un sapere ermeneutico e, ancora, ... una scienza autonoma

- Dalla filosofia: giova distinguere tra lo scopo della filosofia (indaga sulla destinazione ultima dell'uomo, sul problema del destino umano e dei suoi fini) e lo scopo della pedagogia (indaga sui fini dell'educazione e non dell'uomo in quanto tale). È ovvio che la filosofia, occupandosi dell'uomo, vada a toccare temi che ineriscano la sua educabilità, ma un conto è il filosofare del filosofo e un conto è il filosofare del pedagogista.



**La pedagogia è una scienza umana,
pratico-poietica, un sapere ermeneutico
e, ancora, ... una scienza autonoma**

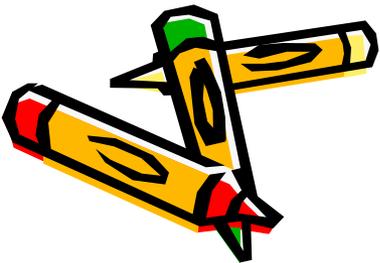
Autonoma, tuttavia, non significa che essa debba isolarsi, in questo caso, dalla filosofia e dalle altre scienze umane. Anzi, la pedagogia deve mantenere gli agganci con tali discipline, secondo l'approccio che descriveremo più avanti ... (cfr. N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, cit., pp. 17-19).



La pedagogia è ...



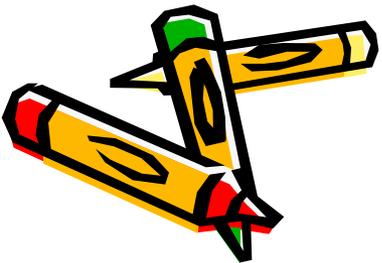
- ① Una disciplina normativa non prescrittiva che palesa una profonda interconnessione tra normatività (teoria) ed empiria (prassi educativa);
- ② una disciplina che assurge al rango di scienza;
- ③ una scienza umana;
- ④ una scienza pratico-poietica;
- ⑤ un sapere ermeneutico;
- ⑥ una scienza autonoma;
- ⑦ una scienza annoverabile nell'alveo delle scienze idiografiche.



Definizione di teoria

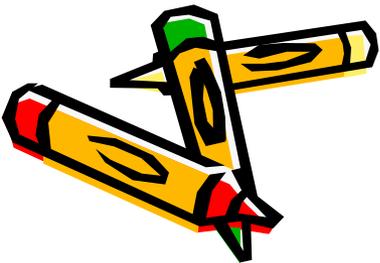
Una teoria scientifica è «*un'insieme di proposizioni interconnesse in modo sistematico, comprendente alcune generalizzazioni aventi forma di leggi e suscettibili di prova empirica*»

(M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, cit., pp. 107-108).



La funzione della teoria ...

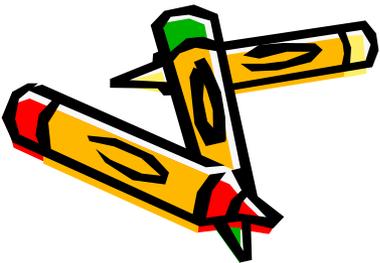
- La teoria non può, nelle scienze umane, essere ricondotta a scarsa descrizione, altrimenti perderebbe la sua funzione orientativa: **la teoria, nelle scienze umane, descrive e costruisce** («la bontà della teoria *si misura non già in ordine alla quantità di fatti scoperti, bensì alla molteplicità dei fatti costruiti*»), **propende alla trasformazione dei fatti stessi che studia.**
- In pedagogia, viepiù, le teorie sono animate da una forte **intenzionalità creativa** ed hanno una **destinazione pratica**, laddove *la pratica si confonde con l'etica*, ossia con i valori che una teoria pedagogica costruisce ed intende trasmettere.
- Nelle **scienze c.d. esatte**, la teoria fornisce essenzialmente **"istruzioni per l'uso"**. Anche nelle scienze umane la teoria assume valore strumentale, in quanto fornisce gli strumenti logici e metodologici per operare e raggiungere determinati fini, ma non solo strumentale, bensì finalistico e creativo appunto.



... nelle scienze umane

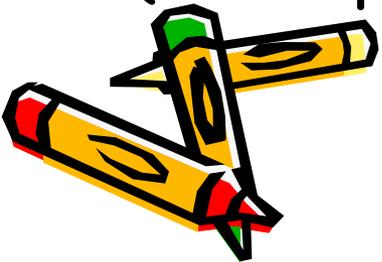
• Senza la teoria, altresì e soprattutto, l'analisi dei fenomeni umani diventa o mera casistica o mera intuizione; nondimeno, senza di essa, non solo perdiamo ogni speranza di poter conoscere dei fatti, ma pure quella di poter esercitare un'influenza su essi e modificarli.

• Per quanto attiene alla pedagogia, «o la teoria pedagogica è l'unità d'indagine di una pedagogia come scienza, un'unità che non viene scalfita dalla sua applicazione ai diversi settori, o non è una teoria pedagogica. La teoria diventa così metodologia», ossia «fornisce allo scienziato sociale tutti gli strumenti per consentirgli di studiare l'evento» e quelli «per trasformarlo». Pertanto non va perduto il valore metodologico, rigoroso di una teoria.

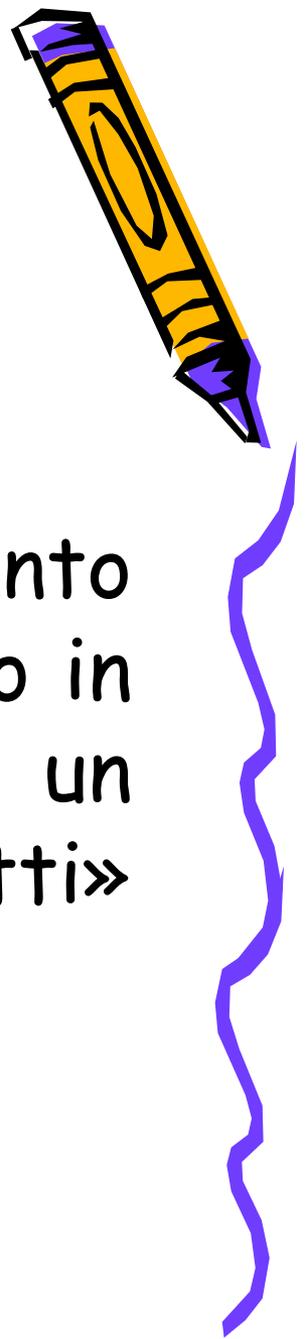


Ancora sulla funzione della teoria

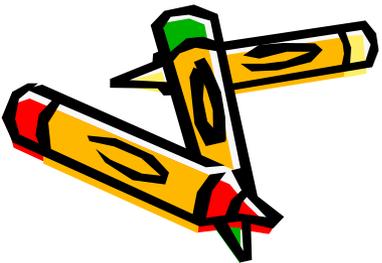
- «Una teoria ha lo scopo non già di descrivere la realtà ma di **spiegarla** [e di fondarsi sulla spiegazione per agire su essa];
- una teoria è tanto migliore quanto maggiore è il numero dei fatti che spiega;
- **non esiste una teoria ottima**, ma [...] teorie migliori di un'altra»;
- il **progresso conoscitivo, dunque, è illimitato** (es. superamento velocità luce).



In base alle sue funzioni esplicative ...

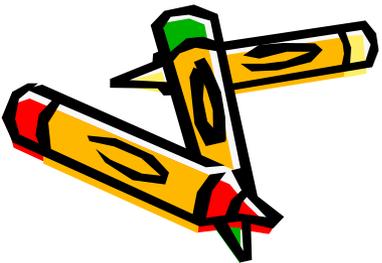
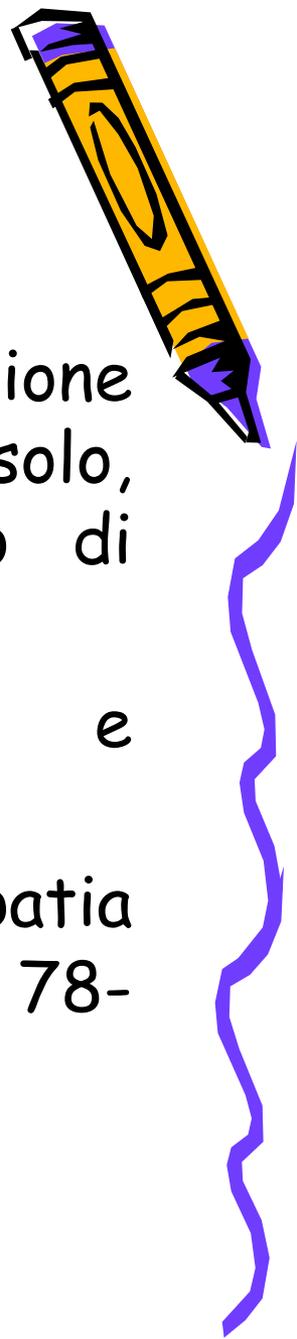


... «definiamo teoria quella e soltanto quella congerie di enunciati che siano in grado di fornire spiegazione di un numero abbastanza elevato di fatti»
(Cfr. Ivi, p. 87).



Ostacoli alla corretta applicazione di una teoria nelle scienze umane

- L'elemento valutativo: proprio per la destinazione pratica/etica della teoria pedagogica e non solo, per l'aver a che fare con un universo di significati, di valori, con orizzonti di senso;
- fenomeni storicamente determinati e culturalmente condizionati;
- immedesimazione con il soggetto umano (empatia come "fusione"/indifferenza) (Cfr. *Ivi*, pp. 78-93).



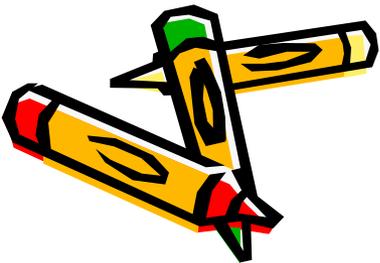
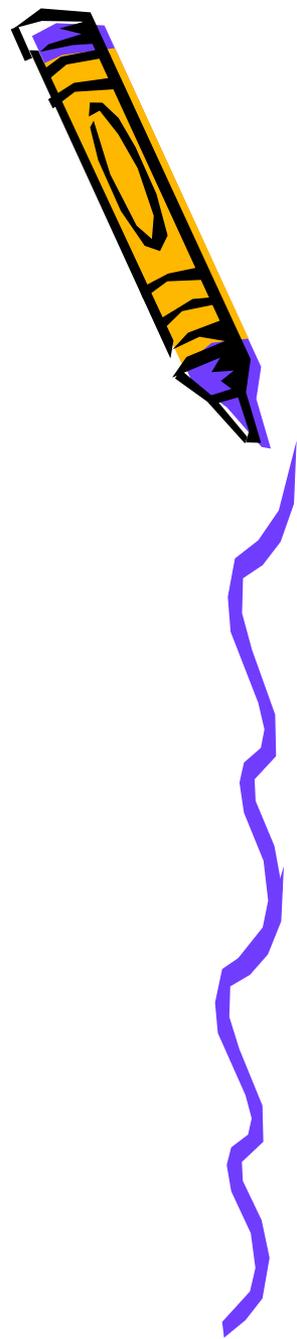
La funzione della teoria pedagogica quale modello

Il pedagogo elabora

modelli diagnostici

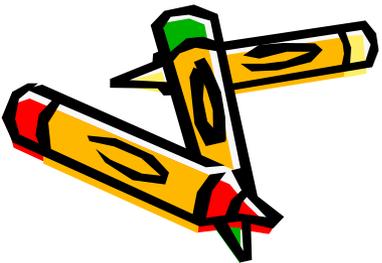
e

modelli prognostici



Modelli diagnostici

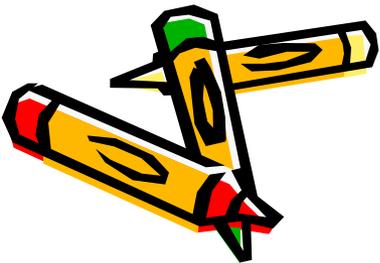
Il modello diagnostico è la ricerca classificatoria compiuta nei confronti di un determinato evento, in modo da evidenziarne, aspetti, qualità, caratteristiche comuni ad un certo numero di rapporti educativi. Serve in sostanza a catalogare ed interpretare quel rapporto specifico.



Modelli prognostici

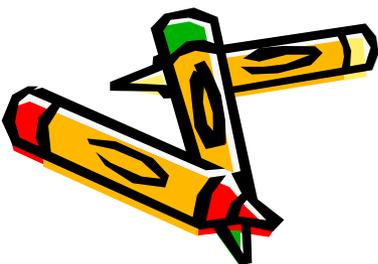
Il modello prognostico è la formulazione di un'ipotesi e può dirsi pertanto modello predittivo o storico-predittivo.

Questa predittività consente di indicare agli educatori i referenti teorici utili per eventi non ancora avvenuti.



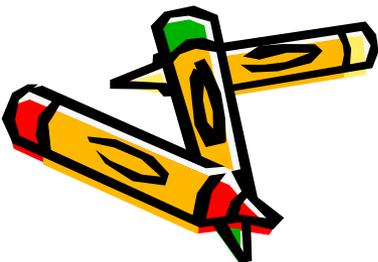
Predittività e scientificità

Il carattere predittivo del modello prognostico garantisce alla pedagogia il rango di scienza: *«è scienza quella che consente di predire il maggior numero di fatti possibili, sempre che riesca a dar conto delle sue predizioni»*. Tuttavia, cogliere tutti gli aspetti e le variabili che fanno capo al modello diagnostico per elaborare quindi un modello prognostico con carattere predittivo è impresa ardua, proprio per la ricchezza e la complessità dei rapporti educativi, per l'elevata interconnessione di variabili che presentano. Pertanto tali modelli sono innanzitutto da intendersi come *«schemi per l'azione»*.



I modelli pedagogici come schemi per l'azione

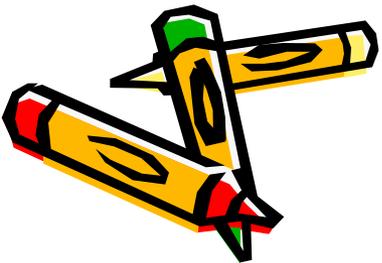
- Essendo tali, forniscono «indicazioni generali per gli operatori e non hanno mai un carattere regolativo e normativo eccessivamente rigido. Se non fosse così, non verrebbero salvaguardate la singolarità e la creatività dell'essere umano nel suo complesso».
- Singolarità - Creatività (elaborazione soggettiva delle conoscenze e comportamenti offerti in risposta a questa elaborazione).
- Dunque, «i modelli offerti dalla pedagogia vanno considerati come un'interpretazione coerente o, meglio, come il tentativo di un'interpretazione coerente di tutti i fatti avvenuti in un certo momento storico. Il che è come dire che questi modelli si presentano come ipotesi predittive di eventi» (Cfr. Ivi, pp. 126-134)



Controllo di qualità di una teoria pedagogica

Tornando alla definizione di teoria
(prova empirica)

L'esperimento cruciale (*experimentum crucis*), di laboratorio, nelle scienze umane è pressoché impossibile (fatti unici, non ripetibili, etc.), tanto più in pedagogia - a meno che non si voglia ridurre l'educazione in termini di istruzione/apprendimento -, dove abbiamo a che fare con l'uomo, con le ragioni e i fini dell'educazione *tout court*, etc. (Cfr. *Ivi*, pp. 89-90)

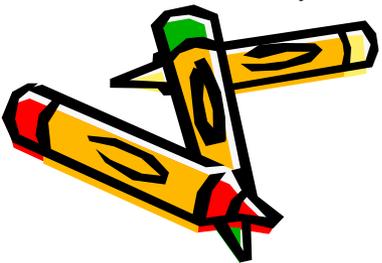


Controllo di qualità di una teoria pedagogica

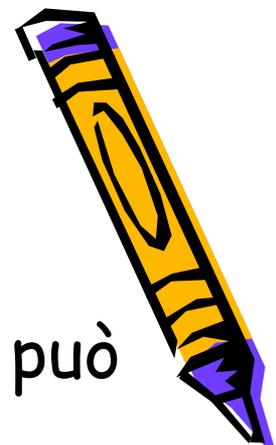


Addirittura, in un certo qual modo, rifarsi all'esperimento cruciale per validare un modello pedagogico quale teoria sarebbe eticamente scorretto:

«Se infatti si andasse a ricercare il rapporto educativo che validasse il modello pedagogico, e si scegliesse arbitrariamente a tale scopo questo o quel rapporto, si finirebbe con il dare al modello pedagogico non già un carattere prescrittivo ma piuttosto *impositivo*. Si finirebbe, cioè, non già con l'interpretare il rapporto educativo alla luce del modello, ma d'imporre un modello educativo come buono una volta per tutte. L'interpretazione diverrebbe un'imposizione» (*Ivi*, p. 129).



Controllo di qualità di una teoria pedagogica

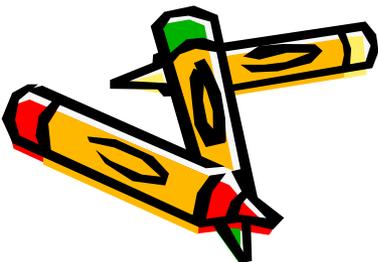


Il controllo di qualità della teoria pedagogica può avvenire in una duplice direzione:

*sotto il profilo dei risultati ottenuti applicandola;
sotto il profilo della tenuta interna della teoria stessa (coerenza sintattica dei suoi enunciati)*

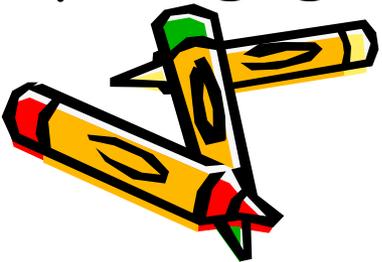
> è un fatto di *congruenza* (cfr. *Ivi*, p. 138), di poter stare in piedi alla prova dell'"azione".

Difatti: «il rigore di una teoria [...] sta [...] nella coerenza interna degli enunciati tra di loro» (*Ivi*, p. 106).



La scienza pedagogica non è un dogma infallibile

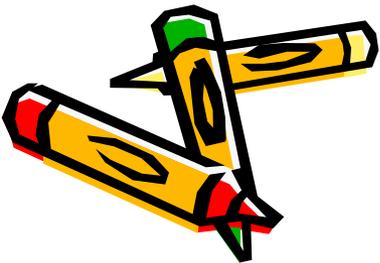
Vale la pena ribadire che ogni modello/teoria è suscettibile di critica; ogni teoria può essere posta in dubbio; il dubbio e la critica sono necessari al perfezionamento dei modelli e delle teorie, quand'anche al loro stravolgimento, avendo chiaro come traguardo il miglioramento e lo sviluppo della teoresi pedagogica e della pedagogia come scienza.



In conclusione, una teoria pedagogica ...



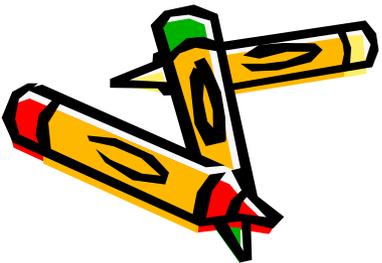
- ... non descrive soltanto, ma spiega;
- descrive, interpreta, spiega, costruisce (valore creativo) e orienta;
- ha una destinazione pratica (etica) (valore finalistico);
- ha valore metodologico;
- svolge la funzione di modello diagnostico e prognostico;
- ha carattere tentativo: «aspira a migliorare i possibili e futuri rapporti educativi» (*Ivi*, p. 101)



Compito del pedagogo, dunque, è quello di ...



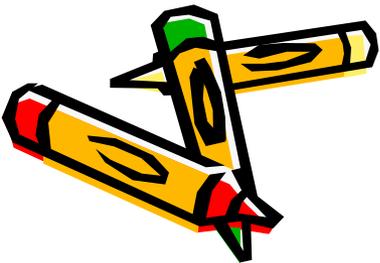
- «leggere e decifrare gli eventi educativi, di proporre modelli per la loro interpretazione, di offrire, in altre parole, una buona esplicitazione teoretica degli eventi educativi esaminati. Il pedagogo offre all'educatore taluni strumenti concettuali» (Ivi, p. 135).



E la scienza pedagogica è

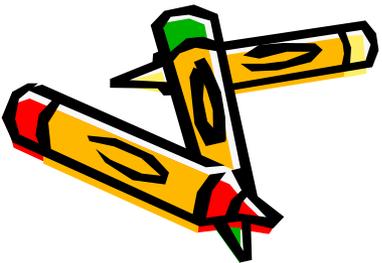
...

«la sintesi pedagogica di tutti gli elementi costitutivi di un evento educativo, dunque sia dei microeventi educativi sia degli eventi non educativi decodificati tuttavia sotto il profilo della dimensione educativa» (Ivi, p. 137). Che significa: la scienza pedagogica ha un momento dell'analisi (cerca di individuare gli elementi costitutivi del fenomeno educativo) e uno della sintesi (ogni elemento viene ripensato e valutato in termini di complementarità con un particolare evento educativo, anche gli elementi che provengono da discipline altre).



La natura non interdisciplinare della pedagogia

La pedagogia non è un discorso interdisciplinare né, tanto meno, una scienza interdisciplinare. In parole povere, la sua riflessione non è il sunto di un'accozzaglia di proposizioni mutuate dalle discipline sorelle, ossia le scienze umane e sociali. Al contrario, la pedagogia si serve delle informazioni provenienti da altre discipline, ma non deve interessarsi alle loro concettualizzazioni, altrimenti non avrebbe uno statuto suo proprio; deve interessarsi solo ai risultati prodotti dalle altre scienze per le proprie finalità interpretative (cfr. *Ivi*, pp. 140-144).



Il linguaggio della pedagogia



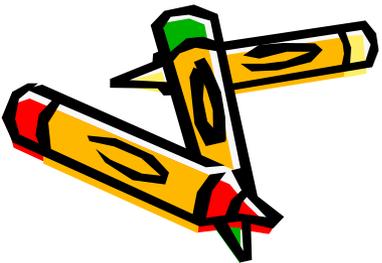
- Il terzo requisito che consente ad una scienza umana, quindi anche alla pedagogia, di godere di un'autonomia scientifica consiste nel possesso di un linguaggio pertinente e non equivoco.
- A questo proposito, il linguaggio della pedagogia non può essere un linguaggio formale (come il lessico delle scienze naturali, ovvero il formalismo matematico), perché non si ha a che fare con numeri o formule, ma con l'uomo. E questa è la croce e la delizia della pedagogia stessa: adotta i formalismi degli altri oppure "romanza" mossa dagli affetti (croce); non essendo formalizzabile, il pedagogista può compiere un'analisi qualitativa dei fenomeni educativi e ha maggiore libertà nell'accogliere le suggestioni provenienti dalla visione storica dei problemi educativi (delizia).

...



Il linguaggio della pedagogia

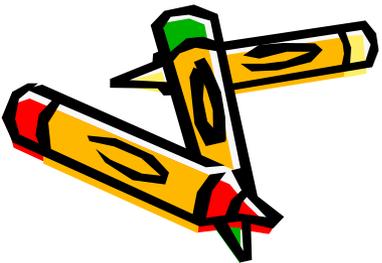
- Riguardo al non essere equivoco, si pone qualche dubbio: infatti il linguaggio della pedagogia è naturalmente equivoco in quanto «lessico di una traduzione intesa ad arricchire di significato le conoscenze acquisite sull'uomo» (ad es.: quando la pedagogia traduce nel proprio linguaggio il concetto di età evolutiva non si riferisce soltanto all'aspetto bio-psicologico in senso stretto, bensì, di là dalla dimensione biologica e neuro-psichica, fa confluire nella propria traduzione anche l'aspetto spirituale dell'evoluzione; e con ciò arricchisce e fa propria una nozione).
- L'equivocità, ancora, non deve far pensare all'assenza di una tendenza al rigore, alla precisione e alla chiarezza: l'adeguatezza semantica, invero, permane come esigenza imprescindibile ai fini di una resistenza pedagogica nel novero delle scienze (cfr. *Ivi*, pp. 93-95 e 144-148).



La pedagogia come scienza teleonomica



«La pedagogia è la scienza che decodifica tutte le notizie desunte dalle altre scienze trasformandole da notizie in informazioni e in progetti. La pedagogia accetta responsabilmente il suo destino di essere equivoca quanto al suo lessico, dal momento che l'unico contenuto di cui può disporre con assoluta sicurezza è non già il sapere che cosa sia l'uomo ma il chiedersi costantemente che cosa l'uomo voglia essere. Il contenuto di questa scienza è equivoco come il suo linguaggio. Lo è, perché l'uomo non è semplicemente un'entità ma è un groviglio di fini. Di qui la possibilità, altresì, di definire la pedagogia come la scienza, per definizione ed essenza, teleonomica» (Ivi, p. 150).



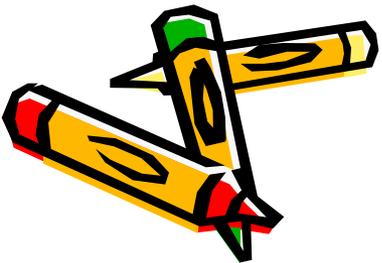
Infine, la pedagogia come metateoria

- La pedagogia è una riflessione teorica di primo grado quando studia l'evento educativo e di secondo grado quando produce (riflessioni sulle) teorie pedagogiche e cerca di analizzare il suo statuto epistemologico.
- «In quanto metateoria, può definirsi quel teorema di rappresentazione che prefigura l'estrema plasticità e modificabilità degli eventi educativi, prefigurando, altresì, l'estrema plasticità e modificabilità degli insiemi di enunciati di volta in volta messi a punto. La metateoria va in cerca della maggiore congruenza possibile: essa trasforma il pedagogo in un pescatore che modifica e rammenda continuamente le reti in cui raccogliere la molteplicità degli eventi educativi» (*Ivi*, p. 108).



Filosofia dell'educazione, pedagogia generale, metodologia

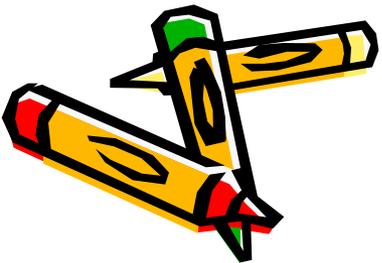
- «La prima studia le ragioni dell'educazione e quelle generalissime condizioni di educabilità che debbono farsi risalire al profilo d'uomo, al suo orizzonte valoriale e al suo impegno esistenziale.
- La pedagogia generale studia invece le ragioni prossime dell'educazione, identifica il concetto stesso di educazione e lo storicizza, determina la natura dell'impegno, tanto della pedagogia quanto dell'educazione, e traccia le linee fondanti e fondamentali del progetto pedagogico.
- La metodologia assume il progetto pedagogico e lo sviluppa sino a coglierne le condizioni di fattibilità, elabora una completa criteriologia pedagogica» (N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, cit., p. 22).



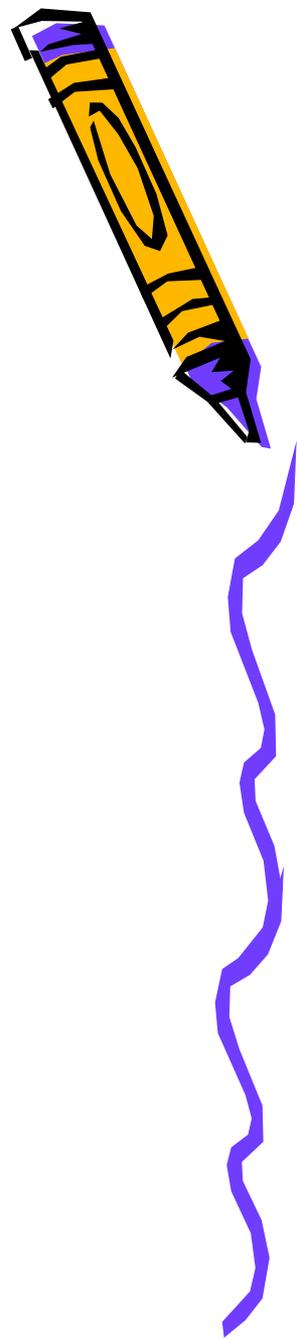
La struttura del discorso pedagogico

Antropologia pedagogica (chi)
Teleologia pedagogica (perché)
Metodologia educativa (come)

Sia l'antropologia sia la teleologia pedagogica si collocano nell'ottica della pedagogia teoretica, dato che 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 educativa rappresenta essenzialmente l'aspetto tecnico e pragmatico della pedagogia proprio in ragione del suo aspetto pratico.

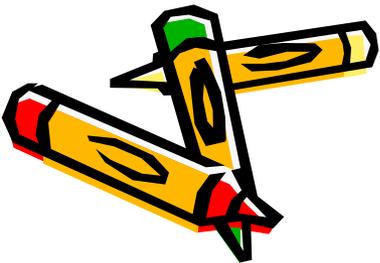


I livelli del discorso pedagogico



- Livello della ricerca scientifica
- Livello del sapere diffuso
- Livello dell'esperienza comune

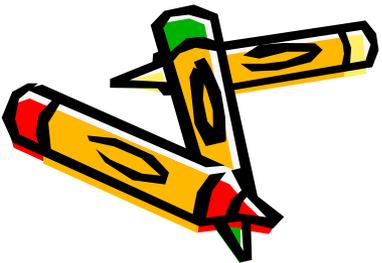
(Cfr. *Ivi*, pp. 13-14).



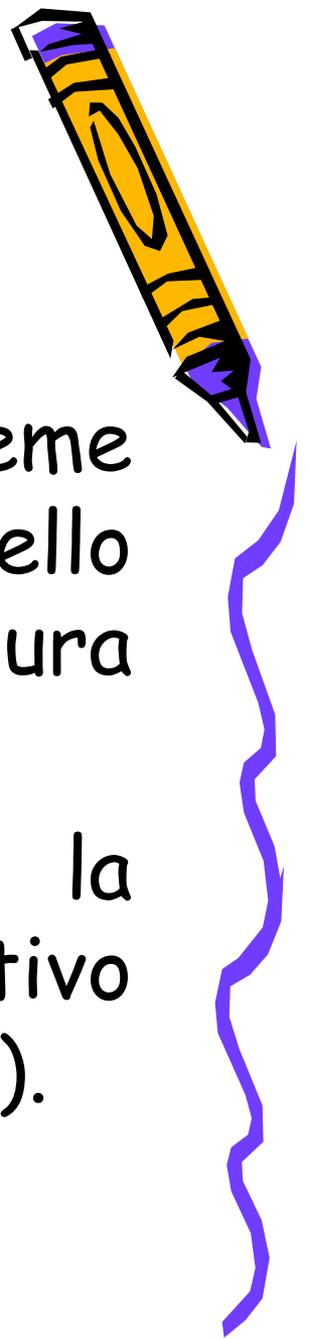
Primo livello



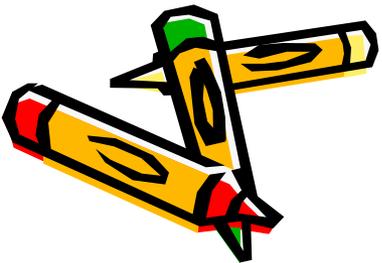
- Livello della ricerca scientifica.
- Al primo livello fa capo la conoscenza pedagogica, ossia la conoscenza scientifica delle condizioni di educabilità (propria del ricercatore).



Secondo livello



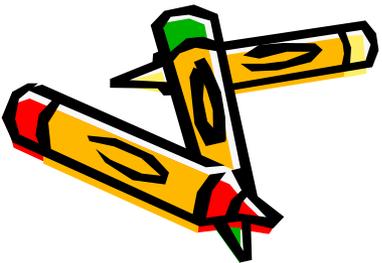
- Livello del sapere diffuso: l'insieme delle convinzioni mutuatae dal livello scientifico e accreditate dalla cultura d'appartenenza.
- Al secondo livello fa capo la conoscenza del problema educativo (propria dell'educatore/insegnante).



Terzo livello

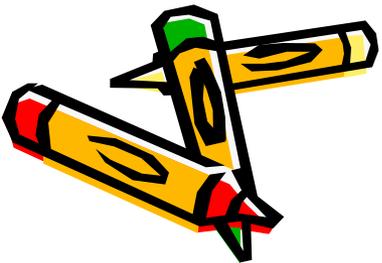


- Livello dell'esperienza comune: opinione, credenza.
- Al terzo livello fa capo l'esperienza del fatto educativo (propria, ad es. del genitore).

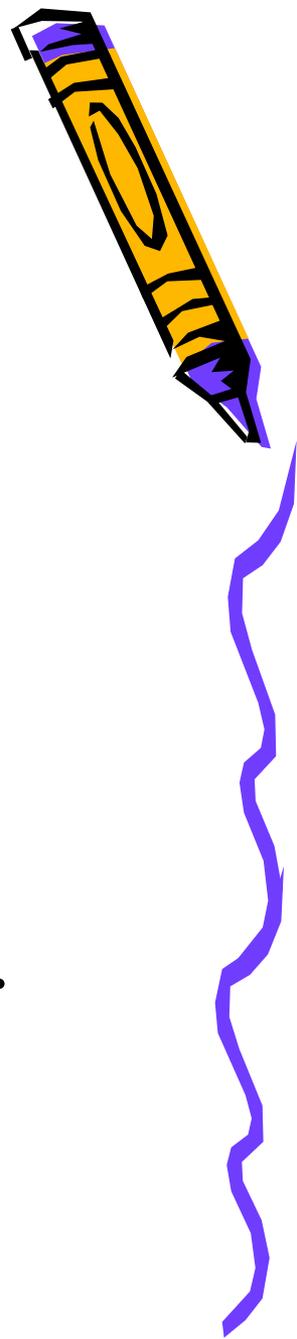


Permeabilità dei livelli

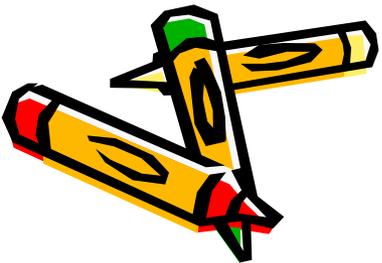
Fra questi tre livelli c'è uno scambio continuo e reciproco: il sapere scientifico può influenzare la cultura e questa l'opinione comune e, viceversa, la credenza, l'opinione, la *doxa*, può assurgere a costume culturale e influenzare la ricerca.



I criteri di critica pedagogica secondo Mario Mencarelli

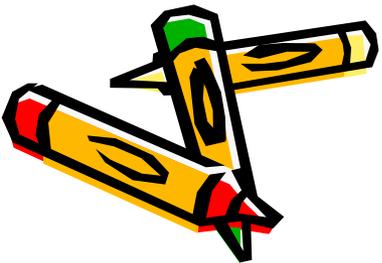


- ① Funzionalità psicologica e congruenza auxologica;
- ② Puntualità sociologica e storica;
- ③ Tensione assiologica e ideale;
- ④ Efficienza (o efficacia) operativa.



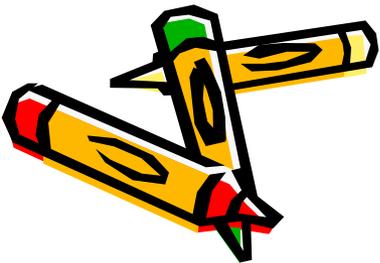
Funzionalità psicologica e congruenza auxologica

«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 conosce stasi, fluttuazioni, crisi. E' 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».



Puntualità sociologica e storica

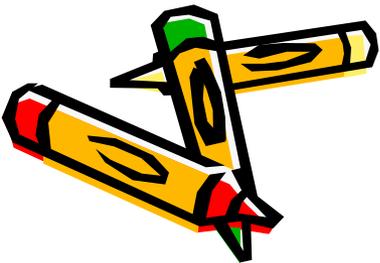
«Quanto questa proprietà sia essenziale alla pedagogia è dimostrato dalla frequenza della accusa che viene rivolta ad un tipo di scuola intenta solo a "svolgere i programmi", magari arcaici e carichi di conoscenze inflazionate: è l'accusa di anacronismo, cioè l'accusa di essere fuori del tempo, fuori 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 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 affrontamento delle 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 e il progresso storico».**



Tensione assiologica e ideale

(educare al prendere posizione)

«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 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 esseri e cose, è la facoltà di accettare o di respingere"».



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. Valga, se mai, l'aggiunta che essa 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» (M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., pp. 54-59).



Sulle professioni educative

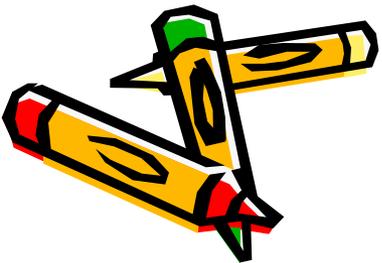
Coscienza pedagogica: ossia la consapevolezza del valore dell'educazione che si esplica poi nella professionalità, attraverso l'assunzione della responsabilità e dell'impegno etico-pedagogico, ma anche attraverso la capacità di guardare ogni persona con profondo rispetto, attraverso l'interiorizzazione 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 (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, cit., p. 56).



Competenza pedagogica

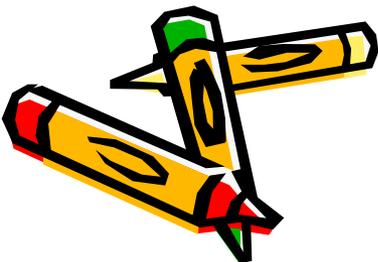
Competenza* pedagogica: competenza tecnico-specialistica (scientifico-metodologica e prassica)

Le conoscenze (sapere), derivate ora dall'esperienza e ora dalla ragione, combinate con le abilità (saper fare), si fondono e culminano in una competenza che trascende l'abilità contestualizzata e limitata ad alcune azioni, per convertirsi in potenzialità che determinano l'evoluzione e la modellazione dell'identità personale riconfigurando il 'saper essere' del soggetto e, di conseguenza, anche il suo 'saper fare'.



Rischi educativi

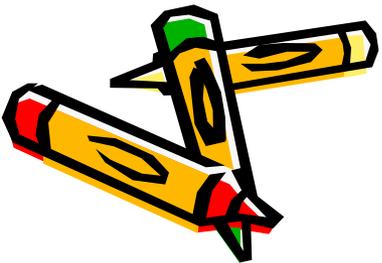
- **Casualità degli interventi:** assenza di progettualità ed intenzionalità e presenza di estemporaneità. In sostanza, si fonda sull'improvvisazione dell'educatore dettata dai suoi stati d'animo e dalla sua doxa.
- **Disattenzione per la sistematicità degli interventi:** presenza di intenzionalità, ma assenza di progettualità.
- **Iperprotezione o lassismo educativo.**
- **Volontà manipolatoria dell'educatore:** consapevole del mistero della persona e, quindi, dell'assenza di certezze circa le intenzioni e le reali motivazioni dell'educando, l'educatore potrebbe manipolare o misconoscere pro domo sua gli effetti ottenibili dall'intervento educativo al fine di farli coincidere con i fini previsti a priori.



Doti generali di personalità

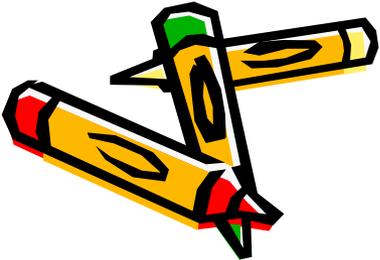


Doti generali di personalità: Aldo Agazzi ha definito *doti generali di personalità*, o doti di umanità, le attitudini e i tratti della personalità che delineano la persona nel suo sapere, saper essere e saper fare; il successo educativo risulta dalla **personalità dell'educatore** che utilizza **qualità specifiche** che sono promosse dalla cultura pedagogica e didattica, dalla cultura psicologica e sociologica, dalla conoscenza di metodologie e tecniche di insegnamento e di apprendimento (Cfr. A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 112).



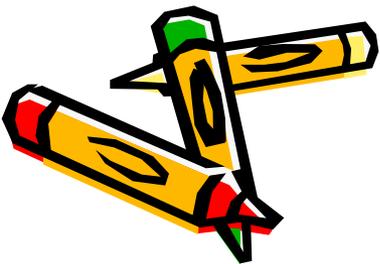
Doti generali di **personalità 2**

Agazzi ha individuato 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, insofferenti. L'educatore dovrebbe, quindi, possedere quei tratti della *personalità fondamentale*, come la capacità di vedere oltre la superficie, oltre la *scorza delle cose*, ossia la capacità di intuito per andare al cuore delle questioni, cogliendole nella loro essenza e sostanza. Inoltre alla personalità fondamentale dell'educatore occorre poi coscienza morale retta e sensibile, equilibrio psichico e 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» (cfr. *Ivi*, pp. 112-113).



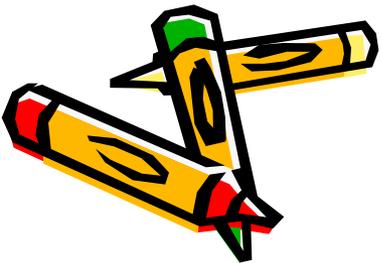
Doti generali di personalità 3

Piero Bertolini sostiene che l'educatore professionale deve possedere, oltre che una serie di competenze metodologiche, «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» (P. BERTOLINI, *Sull'identità dell'educatore*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 731). Come scrive Sergio 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» (S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, p. 27). Nella professionalità, dunque, «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» (C. XODO, *Etica ed etica della professione docente*, in «Studium Educationis», n. 1, 1999).



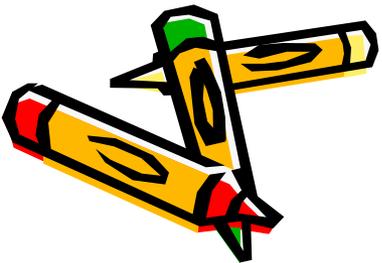
Doti generali di personalità 4

Pertanto, «chiedere all'educatore il possesso di virtù personali», scrive ancora 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-affettivo, di fermezza e di flessibilità, di fiducia nell'altro, di solidarietà e di autocritica». E' doveroso e legittimo perché il fine dell'educazione è la persona, la sua umanizzazione (cfr. S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, cit., p. 26).



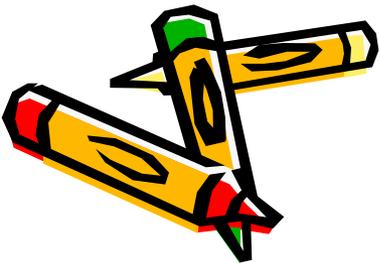
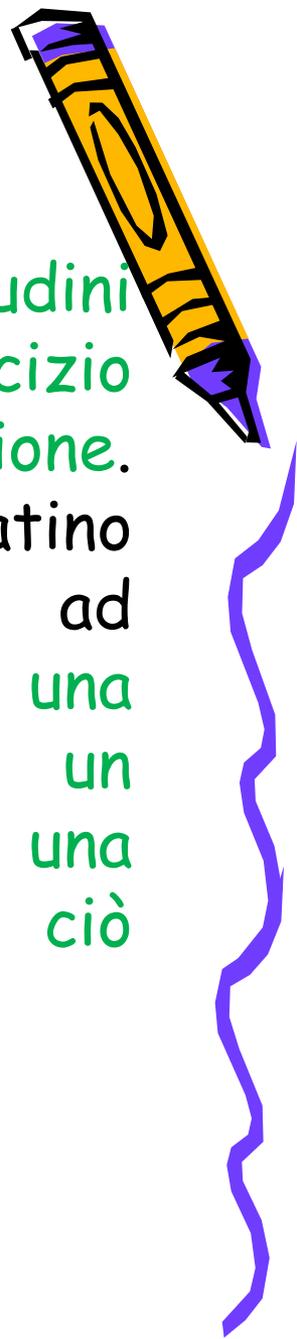
Professionalità

Sergio Angori definisce colui che rivela professionalità «chi ha capacità di padroneggiare non tanto il 'sapere del fare' quanto il 'fare in situazione', chi ha capacità di affrontare e risolvere problemi nei settori di competenza, chi è in grado di contestualizzare gli interventi, chi sa scegliere, in un ampio ventaglio di tecniche, quella più efficace in quella particolare situazione. Sono pertanto da considerare professioni tutte quelle attività lavorative che per essere esercitate in modo congruo richiedono il possesso di questo tipo di abilità» (*Ivi*, p. 20).



Professionalità 2

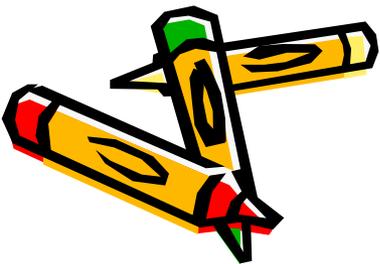
La professionalità, allora, ha a che fare con **attitudini interpretative e creative, ossia con l'esercizio competente e flessibile di una specifica professione.** Il termine professione, a sua volta, deriva dal latino *professio*, nome d'azione di *profiteri*, e sta ad indicare, in senso stretto, **una pro-messa, cioè una dichiarazione, o meglio, una testimonianza di un qualcosa che viene da dentro e, in senso lato, una sorta di confessione/manifestazione pubblica di ciò che si è o si fa**



Professionalità 3

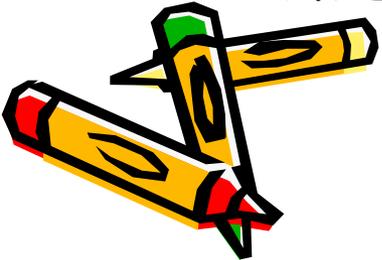


Di conseguenza, la professionalità non può essere vincolata tra i confini di un'esclusiva interazione bipolare, perché sono palesi il suo legame e la sua origine con una scelta vocazionale che tenta di far emergere quanto di più autentico custodisce la persona e con un impegno che questa assume con se stessa, prima di tutto, ma anche con gli altri e con la società. In questo impegno scorgiamo la misura morale del professionista dell'educazione, chiamato da una parte a rinnovare continuamente le proprie conoscenze, ad espandere i limiti delle proprie competenze e a migliorare la propria condizione di essere educatore *in fieri* pure attraverso la riflessione sulle esperienze vissute, dall'altra a crescere contemporaneamente come uomo e a rispondere del proprio agire e divenire professionale nei confronti dell'intero ambito lavorativo in cui, appunto, si professa.



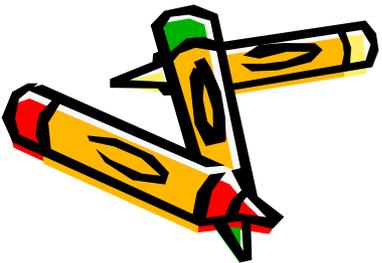
Professionalità 4

La professionalità, così, implica una formazione etica alla responsabilità e questa responsabilità è rivolta a soddisfare la domanda connessa al senso dell'identità professionale e alle giuste pretese di chi se ne avvale: «la formazione alla competenza etica diviene, perciò, un percorso di consapevolezza e di ricerca di senso delle proprie azioni professionali che coniuga il senso del bene soggettivo e il senso dell'obbligo oggettivo, le determinazioni teleologiche e le prescrizioni deontologiche secondo un itinerario prettamente auto-formativo» (C. BIASIN, *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 649).



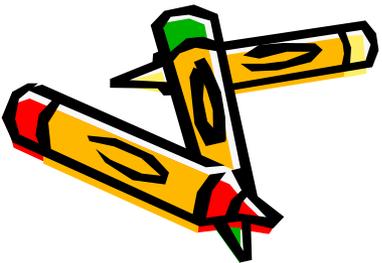
Etica delle professioni educative 1

«La prima componente di una etica trasversale delle professioni - sostiene la pedagoga - è data dal referente principale dell'educazione e della formazione che è il soggetto umano». L'azione formativa, pertanto, pur essendo interpretabile da angolature teoretiche differenti, resta un'«azione di soggetti rivolta a soggetti che al rapporto tecnico prediligono quello etico» (C. XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 597).



Etica delle professioni educative 2

Limitandoci ad un approfondimento concernente il concetto di libertà come *ratio comunicandi*, è da intendersi con rapporto etico «quello che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato» (cfr. *Ivi*, p. 598). Se la moralità coincide con l'esercizio consapevole della libertà, se la libertà è un valore e se l'uomo è libero, la relazione che si instaura tra due soggetti liberi è la relazione tra due fini in sé e non può essere compresa secondo un'eventuale valenza strumentale.



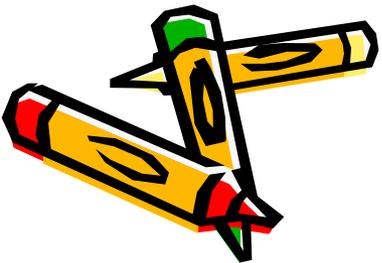
Etica delle professioni educative 3

La declinazione kantiana della libertà come fine ci introduce ad un secondo approfondimento inerente il concetto di libertà come *causa cognoscendi*: «una relazione etica basata sulla libertà richiede che la stessa sia assunta a principio di spiegazione delle azioni umane, comprese gli input e gli output in uno scambio» (*Ibidem*). Con ciò si vuole sottolineare l'interdipendenza esistente tra libertà, autonomia e responsabilità, bandendo un'idea di causalità che legittimi una risposta comportamentale dettata dalla necessità, da un condizionamento esterno. L'uomo è libero di scegliere a prescindere da una contingenza ed è responsabile delle proprie scelte; per questo non si può ipotizzare, se non in termini semplicistici ed in contraddizione con la dimensione morale della relazione educativa, che sia 'malleabile' come mezzo per ottenere scopi ulteriori.



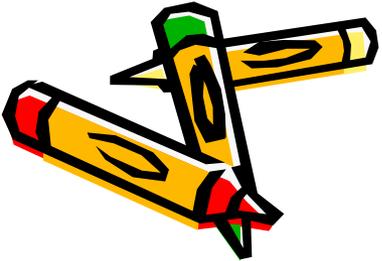
Etica delle professioni educative 4

La seconda componente di un'etica trasversale delle professioni educative, e con professioni educative C. Xodo intende sia l'insegnante, che l'educatore ed il formatore, è costituita dall'asimmetricità della relazione educativa (asimmetricità etica, già detto)

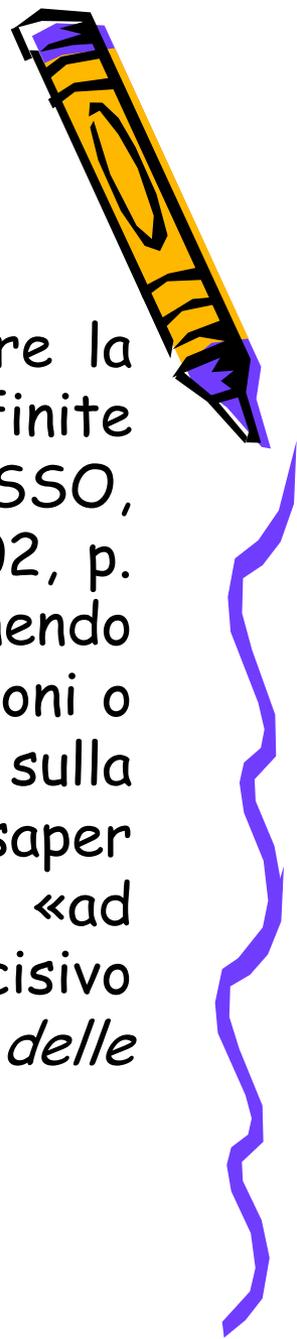


Etica delle professioni educative 5

Perché il formatore funga o sia percepito quale punto di riferimento costante, promotore e suscitatore dell'attuazione di un potenziale educativo-formativo, questo non può e non deve imporsi come modello, ma assurgere a paradigma esemplare attraverso la manifestazione di una coerente testimonianza tra le parole ed i propri gesti, tra ciò che dice e ciò che fa: in sostanza, non è lecito pretendere dagli altri quello che non riusciamo a dimostrare nemmeno noi stessi. La testimonianza, chiamando in causa il ruolo ontologico del formatore, costituisce la terza componente della suddetta etica trasversale (cfr. *Ivi*, pp. 599-601).



Educatore come *professionista della relazione*



Poiché il referente dell'azione educativa rimane sempre la persona, le suddette professioni sono correttamente definite da Giorgio Chiosso «professioni di relazione» (G. CHIOSSO, *Elementi di pedagogia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2002, p. 214). E la qualità della relazione stessa non si misura tenendo conto della ossequiosa proceduralizzazione di progettazioni o di processi (modello tecnico-efficientista fondato sulla preparazione alla sola *téchne*), ma dalla capacità di saper entrare nel progetto di vita del formando, aspirando «ad esercitare un influsso positivo importante e spesso decisivo nei confronti dell'umanità dell'uomo» (G. GATTI, *Etica delle professioni formative*, Leumann, Elledici, 1992, p. 43).

