

di Maurizio Parente

La pedagogia: una scienza complessa

Parlare di pedagogia e del ruolo che questa disciplina svolge nel panorama delle scienze umane rappresenta sempre un esercizio di grande interesse: non semplice, ma certamente ricco di stimoli.

Considerata una delle scienze più antiche, oggetto di ampie riflessioni e discussioni, è stata, in tempi più recenti, sotto l'urto del '68 e dello strutturalismo, al centro di un ricco dibattito epistemologico che si è manifestato in modi diversi: 1) come dialogo tra i diversi modelli epistemici in corso, riletti con meticolosa precisione e assimilati con rigore. Ciò è avvenuto a partire da una riflessione critica del neopositivismo e delle filosofie analitiche del linguaggio, dell'epistemologia francese, con Bachelard in testa, o dell'epistemologia post-popperiana e di molti altri modelli attivi sulla frontiera internazionale, da Althusser ad Agassi, a Lecourt, etc.; 2) come confronto tra le epistemologie presenti in Italia, da Preti a Geymonat, passando per Giorello e per Evandro Agazzi: confronto fatto di letture, assimilazioni, sviluppi e ripensamenti. 3) come costruzione di un intricato intreccio di posizioni, ora più logiche, ora più ermeneutiche, ma capaci di addentrarsi nell'*ingens sylva* del discorso pedagogico, cercando di pensarne il carattere plurale e complesso: e qui la lezione della Metelli col suo «*congegno molare*» del pedagogico che ebbe un suo peso significativo, coinvolgendo pensatori come Raffaele Lapòrta, Mario Manno e Franco Cambi; 4) come maturazione di due scuole (oggi disperse), quella romana e quella trentina: l'una più critico-interpretativa e di orientamento ermeneutico e/o post-analitico, l'altra più vicina all'analisi logica, sia pure orientata alle indagini sulla logica deontica e rivolta a leggere la pedagogia come discorso, appunto, logicamente plurale; 5) come costruzione di opere «di gruppo» o individuali, ma capaci di radiografare *in toto* o in parte la specificità epistemica della pedagogia, sottraendola ad ogni ottica di riduzionismo, logico, ontologico, metodologico che fosse. In questa cornice ricordiamo i lavori di grandi pedagogisti come Alberto Granese, Giuseppe Flores d'Arcais, Riccardo Massa, Gino Dalle Fratte, Franco Frabboni, Piero Bertolini, ecc. (Cambi, Giosi, Mariani, 2017).

La fine degli anni '60 ha, quindi, dato avvio a un approfondito dibattito teso a dare risposta alla «crisi della pedagogia», alla sua *reductio* a ideologia e a mistificazione, come anche a quella *vague* strutturalista che stava riorganizzando secondo rigore i discorsi delle varie scienze umane e, al tempo stesso, alle postulazioni della filosofia analitica che stava sottoponendo ad analisi e a critica tutti i linguaggi culturali e le loro specifiche logiche; è stato anche il periodo che ha permesso di entrare analiticamente nel discorso pedagogico per cercare di coniugare ottica analitica, fenomenologica e dialettica, nel tentativo di cogliere la complessità/specificità del discorso pedagogico, così plurale, così asimmetrico, così proiettivo e deontologico, connotato in senso epistemico, in modo nettamente specifico.

Questi anni hanno dato corpo a uno stile di lavoro variegato che, nella sua multiformità, ha sfidato e attraversato la stessa ipercomplessità della pedagogia. Un lavoro di analisi, *de*-costruzione e *ri*-costruzione che si è protratto fino ai giorni nostri e che si è caratterizzato per la sua complessità: una complessità multiforme e aporetica che è diventata elemento caratterizzante della pedagogia come scienza. Parliamo di lavori che hanno avuto l'indubbio merito di aprire la riflessione pedagogica a un'analisi della dinamica educativa, riconoscendo nella complessità una categoria interpretativa di tale processo e che, seppure in modi diversi, hanno contribuito a rafforzare la sua autonomia scientifica. Una scienza che, come sottolinea Franco Frabboni, ha acquisito una propria identità forte andando a delineare non solo un proprio alfabeto teorico che poggia su sei precise categorie formali, quali l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il

principio euristico e il paradigma di legittimazione, ma anche un alfabeto empirico che, delineando i diversi ambiti di intervento, testimonia la tensione progettuale della pedagogia verso l'intervento concreto (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, pp. 128-169).

Essere presenti a sé e nel-mondo

La condivisione dei processi di sviluppo epistemologico della pedagogia come scienza appare utile a chiarire non solo l'oggetto di questa disciplina, ma anche il rapporto esistente tra questa e il tema della nostra riflessione.

In che relazione sta l'educazione con la categoria della "presenza" e, soprattutto, in che modo la presenza si intreccia con l' "esistenza". Come, tali dimensioni diventano parte integrante del discorso pedagogico.

Muoviamo i primi passi verso il nostro obiettivo provando a condividere l'oggetto della pedagogia. In questo nostro *incipit* mutuiamo le parole di Franco Frabboni, per il quale il campo di riflessione e formalizzazione scientifica della pedagogia, per quanto ampio e complesso, riguarda prioritariamente la formazione (e la teoria della formazione) dell'uomo e della donna nella loro contestualizzazione storica, sociale, antropologica, culturale. Una formazione che si sostanzia in crescita intellettuale, autonomia cognitiva e affettiva, emancipazione e liberazione etico-sociale. La pedagogia pone al crocevia della propria riflessione teorica e della propria progettazione esistenziale la *persona* - nella molteplicità delle sue sfere costitutive (motoria, affettiva, cognitiva, estetica, etico-sociale e valoriale) - intesa non come oggetto trascendentale, ma come presenza reale (a sé e nel mondo), soggetto-in-sviluppo, che è sviluppo biologico, sociale, culturale, ma anche e sempre personale, legato alla piena realizzazione di sé e alla donazione di senso al proprio tracciato esistenziale, in modo da renderla più autenticamente umana. In tal senso il processo educativo diventa "percorso", non privo di ostacoli, ma certamente utile all'individuo per affermare la *presenza* - come si diceva - a sé stesso e nel-mondo; una presenza non identificabile con le "proprietà" delle cose, bensì con la coscienza che consente di dare forma alle possibili maniere di essere dell'Esserci.

Seguendo queste prime riflessioni è possibile trovarsi di fronte a un "oggetto" della pedagogia che, da una parte sottolinea la necessità di ogni persona di dare forma al proprio essere possibile, a partire da una piena coscienza dell'*esserci* e del proprio *essere presenti a sé stessi*, in modo da vivere una "vita buona", che può trovare concreta espressione nel dare forma al proprio tempo, ossia nel disegnare di senso i sentieri dell'esistere o nell'imparare l'arte di esistere, ossia quella sapienza delle cose umane di cui parla Socrate (Platone, 2000); dall'altra, al bisogno di *essere presente nel-mondo* a partire da una chiara consapevolezza del proprio essere e della propria esistenza, per agire e apportare contributi attivi nei contesti storici, politici, sociali, culturali in un'ottica trasformativa che, secondo una logica circolare, coinvolge tutti e tutto; uno stare nel mondo che non può prescindere dalla chiara consapevolezza del fatto che non ci può essere affermazione di sé senza il riconoscimento dell'altro; non ci può essere umanità senza riconoscimento dell'alterità, non ci può essere individuo se non in *relazione con*.

In entrambi i casi si tratta di una progettualità educativa non certo facile che richiede una forma di orientamento ben definita e, soprattutto, una capacità ferrea di rimanere *presenti a sé stessi* (Seneca, 1974, 56.3), che muove da una piena coscienza di tutti quei metodi di ricerca ontogenitici - cioè che danno forma all'essere - e che pongono il soggetto nella condizione di porsi in cerca del cosiddetto sapere essenziale.

Tra i possibili metodi, *l'aver cura di sé* diventa - secondo Luigina Mortari - uno strumento sicuramente importante e funzionale al sostegno di ogni soggetto nella decisione di assumersi il proprio carico ontologico,

per non lasciare che il tempo semplicemente passi senza che nessun filo di senso possa essere disegnato nello spazio seppur breve del proprio accadere. Ogni individualità si esprime nell'esistenza e l'essenza dell'esistenza è data dalla possibilità. L'essere dell'uomo è sempre una possibilità da attuare, e di conseguenza l'uomo può decidere cosa essere. Se l'esistenza è poter-essere, poter-essere vuol dire progettare e l'uomo dovrebbe esprimersi al meglio nella progettazione della propria esistenza (Mortari, 2019).

La categoria della cura apre la strada anche alla comprensione dell'essere-nel-mondo che significa fare del mondo il progetto delle azioni e dei possibili atteggiamenti dell'uomo, oltre che prendersi cura delle cose che occorrono ai suoi progetti. Come l'essere-nel-mondo dell'uomo si esprime nel prendersi cura delle cose, così il suo essere-con-gli-altri si esprime nell'aver cura degli altri, ed è la struttura basilare di ogni possibile rapporto tra gli uomini.

Attraverso pensieri e pratiche di cura, mediante l'attenzione all'altro e la vigilanza riflessiva verso noi stessi, è dunque possibile coltivare il desiderio di trovare un orizzonte di senso al vivere quotidiano e compiere, con il nostro sentire e nella relazionalità, il problematico, difficile e complesso cammino verso la realizzazione di una progettualità soggettiva che trova piena conciliazione nel/con il mondo.

Sintetizzando quanto detto fino a questo momento, l'essere non «è» (qualcosa) ma «si dà», cioè accade di volta in volta, non è comprensibile attraverso una definizione ultima, definitiva ma, in senso filosofico, è un «evento», cioè è «possibilità», è progetto continuo. Questa dimensione di *evento*, pensabile adesso come «dimensione ontologica» e metafora della *Umbildung* educativa, può essere interpretata soprattutto come trasformazione, in quanto viene intesa come continua interpretazione o come «dovere ermeneutico» (Sola, 2008).

Probabilmente, in questa dimensione ermeneutica, la pedagogia ha la possibilità di reinterpretarsi quale scienza il cui compito è innanzitutto quello di un'educazione al pensiero libero, senza mai rinunciare alla legittimazione teoretica di tale libertà.

Per questo motivo, pare ragionevole affermare che i concetti di matrice pedagogica di Heidegger non siano occasionali né epifenomenici e, nel tentativo di risemantizzarne lo statuto epistemologico, restituiscono a una disciplina in forte ricerca di rinnovamento teorico, una ventata di intelligenti spunti e un discorso scientifico chiaro e stimolante.

Ed è proprio muovendo da una riflessione critica di questi presupposti che la pedagogia diventa lo spazio di pensiero entro il quale la suddetta progettualità esistenziale trova compimento non solo a livello teorico, ma anche pratico. Non a caso Giovanni Maria Bertin nel riflettere sui fondamenti epistemologici della pedagogia sosteneva che «compito fondamentale della progettazione è [...] far sì che il complesso dei condizionamenti che gravano sull'esistenza personale (di cui alcuni possono contare più di altri, che possono anche far scomparire) - di carattere biogenetico (per cui "leggiamo" nei tratti di qualcuno i tratti di ascendenti che abbiamo conosciuto [...]) - non abbiano un tale peso per cui essa risulti un semplice prodotto di tali condizionamenti. La progettazione deve contribuire a mantenere spazio, e ad allargarlo, ad un processo di autoformazione che riesca a controllare le influenze svariate di cui si è detto, ed anzi ad avere la meglio su di esse, in una prospettiva (etica) per cui il "non confondersi con gli altri" significa costruire sé stesso non contro gli altri, né separatamente da essi e senza il loro apporto, ma insieme agli altri. In ciò il "sii te stesso" - forse più suggestivo dal punto di vista delle teorie della "creazione", ma equivoco per il suo presupposto essenzialistico - è sostituito dall'imperativo "costruisci te stesso" di netto carattere problematicista ed esistenziale (e pertanto sdogmatizzato dal riconoscimento della necessità psicologica e sociale ma anche etica

ed educativa, del rapporto con gli altri)» (Bertin, 1983, p. 114).

Alcune dimensioni della pedagogia connesse all'idea di presenza

Quanto discusso nei paragrafi precedenti aiuta a comprendere la complessità delle problematiche riguardanti l'educazione, rinviando ad accezioni e significati spesso diversi, in riferimento ai contesti, ai contenuti, agli obiettivi. Un aspetto appare certo: il significato dell'educazione non può essere univocamente inteso, così come non lo è stato in passato. Nel corso del tempo sono state assunte posizioni diverse a seconda che si sia privilegiata l'attenzione al soggetto educatore o all'educando, o alla relazione educativa, oppure all'influenza dell'ambiente, all'aspetto sociale, alla componente psicologica o biologica, ai fini o alle tecniche, in un rimando di sfaccettature molteplici e talvolta contrastanti.

Non solo il "significante" educazione comprende in sé molti "significati" (in cui rientrano elementi razionali e irrazionali, consci e inconsci), ma molti sinonimi sono stati usati in relazione a temi correlati (apprendimento, formazione, istruzione), alle forme di educazione, ai modelli (antiautoritaria, attiva), agli ambiti (educazione morale, cognitiva, civica, affettiva, fisica, ambientale), ed ancora in relazione all'età, poiché sempre più si è venuta evidenziando la necessità di considerare l'educazione come evento permanente dell'esistenza umana, riguardante tutte le età della vita e perciò anche l'età adulta e quella anziana.

In questa varietà interpretativa del fenomeno educativo è possibile individuare una regione ontologica dell'educazione, un nucleo che consente di identificare i caratteri universali che contraddistinguono i fatti educativi dagli altri fatti. Che cosa contraddistingue l'evento educativo dagli altri eventi umani? Quali elementi rendono "educativa" una esperienza?

Il primo aspetto da porre in evidenza è sicuramente la *relazione* intesa come quel rapporto o legame esistente tra due persone o tra una persona ed un oggetto, che costituisce il fondamento di ogni conoscenza. Il rapporto educativo è, prima di tutto, un rapporto interpersonale, nel senso che l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la persona umana che si pone al centro del processo educativo. L'educazione può trovare un suo fondamento soltanto nell'esperienza interumana. Il fondamentale concetto di persona non fa riferimento ad un'idea astratta, ma alla concreta esistenza del soggetto, dell'individuo storicizzato, poiché l'educazione è proiettata verso la formazione integrale della persona. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi la dimensione dell'umano, che si concretizza nell'individuo presente a sé stesso e al mondo in termini di coscienza e relazione. Non esiste un dispositivo esterno da sovrapporre alla realtà della persona, ma ciascuna persona, proprio grazie alla relazione, è in grado di sviluppare un suo "dispositivo" interno ed autonomo attraverso il quale può orientarsi e camminare nel mondo. L'obiettivo dell'attività educativa (ed anche il limite oltre il quale non può spingersi) è proprio quello di condurre il soggetto all'autoeducazione e all'autoformazione. Nel lavoro educativo ogni persona infatti è un intero in costruzione che esige di essere riconosciuto e accolto nella sua fisionomia essenziale.

L'attenzione al proprio esistere e all'essere in relazione acquista forma e consistenza in un'altra dimensione che è quella della *cura*: per sé stessi e per gli altri. A tale proposito lo stesso Heidegger scrive: «Quanto ai modi positivi dell'aver cura ci sono due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare l'altro dalla "cura" sostituendosi a lui nel prendersi cura, intromettendosi al suo posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, ciò di cui si deve prendere cura. L'altro in questo modo risulta espulso dal suo posto, retrocesso, per ricevere a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendeva cura, risultandone del tutto sgravato» (Heidegger, 2009, p. 153). Questo modo di aver cura è per sostituzione. Prendere il posto di un altro, sostituirsi a qualcuno. È un errore. Lo dice Heidegger nel momento in cui

definisce questa cura *in-autentica* e lo dice la filosofia classica nel momento in cui parla di cura del sé come esercizio spirituale volto alla trasformazione del sé, quel sé del mio sé che è mio e di nessun altro.

Prosegue Heidegger: «Opposta a questa è la possibilità di aver cura la quale, anziché intromettersi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistente, non già per sottrarre loro la cura, ma per inserirli autenticamente in essa» (Heidegger, 2009, p. 153). Questa formula di aver cura, che riguarda essenzialmente la cura autentica, cioè l'esistenza degli altri e non qualcosa di cui essi si prendono cura, aiuta gli altri a diventare consapevoli e liberi per la propria cura.

Il senso dell'aver cura è questo: essere inseriti automaticamente nella cura. Tale inserimento, che è poi il senso della filosofia socratica, comporta che l'interlocutore si prenda personalmente cura di sé e non di qualcun altro. L'educatore ha, quindi, questa funzione: inserire nell'orizzonte della cura il suo interlocutore, guidarlo ma non sostituirsi ad esso per nessun motivo. In tal senso la cura avviene in una relazione asimmetrica, che richiede la ricerca di una *presenza discreta*, ma non rinunciataria.

L'aspetto fondamentale è la maturazione della persona. Senza questa il mio sé, mio in quanto mio e basta, non viene autenticamente conosciuto e quella cura autentica, di cui parla Heidegger, non realizzata.

La cura del sé non è altro che il circolo della conoscenza più pura e più semplice: quella del sé. Un tipo di conoscenza che non si accontenta della superficie delle cose, ma ama andare nel profondo dell'animo umano, oggetto da conoscere, considerare e scoprire nella sua interezza. Quanto questo modo di agire serva tutt'ora è facile da capire. La virtù della sapienza è nulla senza un valore annesso. Non è possibile conoscere altro se prima non si è venuti a conoscenza di sé stessi e trasformati in qualcosa di diverso da.

Altro aspetto importante è dato dalla comprensione del fatto che ogni evento educativo non è mai casuale, ma è sempre il risultato di un'*intenzionalità*, anche quando questa può essere latente, inconsapevole oppure distorta, è pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni, impegno. L'evento educativo implica perciò sempre l'esistenza di una direzione intenzionale, la realizzazione di un *telos* inerente la stessa essenza educativa. L'intenzionalità come fonte generativa connota e definisce l'atto dell'educare e l'esperienza di educazione, determinandone senso e significato: il "fatto educativo" esiste come esperienza interpretata e non come fatto in sé, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in e attraverso quel "fatto" si strutturano. L'educare quale atto intenzionale ha, dunque, un carattere prevalentemente pratico e si realizza in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico. L'agire educativo dotato di senso si caratterizza come agire mediato da relazioni interpersonali (è un'azione relazionale - educatore/educando, educatore/educatore, educando/educando) ed è fortemente connotato dalla specificità delle singole situazioni in cui prende forma (è un'azione situata). È in questo senso che assume valore strategico una progettualità libera da schemi e modelli predefiniti orientata a costruire percorsi educativi possibili: il carattere intenzionale dell'educare si misura, infatti, con la concretezza e la reificazione.

L'evento educativo è quindi un processo collocato nella trascendenza, proteso verso la *possibilità* di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trascendere la situazione per collocarsi oltre questa, per trasformarla e trasformarsi (sul piano culturale ed esistenziale); è un processo in grado di consentire ad ogni soggetto di aprirsi sempre nuove possibilità, a quelle date dal mondo e dal tempo a cui è consegnato, in modo che possa definire, in piena autonomia, chi vuole essere e come intende abitare la storia. Non si tratta di indicare la strada migliore, ma di offrire gli strumenti affinché tale via sia costruita o individuata in piena autonomia e sulla base di proprie scelte. Consentire ad ogni soggetto di esprimere la propria essenza significa porlo davanti al suo tempo, al tempo che egli è, poiché è l'apparire del tempo a costituire l'essere personale,

cioè l'esistenza: il futuro invita il soggetto a definire chi vuole essere, chi desidera essere, quale uso vuole fare di quel tempo che egli è. Solo per un essere che ha una comprensione del tempo e che si rapporta al futuro come al proprio *poter-essere* si pone infatti il problema relativo di definire la propria identità personale, ponendosi come responsabile delle proprie scelte e dovendone rispondere.

Tutto ciò trova sostanza in un'altra importante dimensione educativa che è quella della *libertà* cui l'uomo aspira. La libertà rappresenta il risultato di un processo educativo complesso e variamente articolato nelle sue mediazioni dialettiche: essa dovrebbe caratterizzare ogni personalità e permetterle «il superamento dei limiti che incontra»; ma essa è anche il «presupposto» necessario allo sviluppo della persona, «giacché senza la libertà tale superamento non è possibile né pensabile» (Bertin, 1969, pp.13-14). In tal senso la libertà come dimensione dell'essere diventava la condizione generale, oltre che il fine, dell'educazione: «fine dell'educazione è l'acquisto di un'autonomia da parte del soggetto in cui libertà e responsabilità siano inscindibili» (Bertin, 1969, p.14).

Bibliografia

- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bertin G.M. (1969), *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G.M. (1973), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, (con M. Contini), Armando, Roma, p. 114.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A. (2017), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma.
- De Bartolomeis F. (1976), *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (2005), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Gennari M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
- Heidegger M. (2009), *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano.
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mari G. (2014), *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia.
- Mariani A., Sarsini D. (2009), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano
- Platone (2000), *Apologia di Socrate*, Bompiani, Milano, 20d.

Seneca (1974), *Lettere a Lucilio*, Rizzoli, 56.3.

Sola G. (2008), *Heidegger e la pedagogia*, Il Nuovo Melangolo, Genova.