

Indice

Introduzione _____ p. 3

Capitolo Primo

La categoria pedagogica della formazione

- 1.1 Origine ed evoluzione del concetto di formazione nella cultura occidentale__p. 5
- 1.2 Dinamiche della forma e vita dell'uomo come progetto *in fieri*_____p. 15
- 1.3 La questione pedagogica della formazione tra concretizzazione dell'umano e intenzionalità educativa_____ p. 27

Capitolo Secondo

La persona come soggetto del processo formativo

- 2.1 Il valore pedagogico del concetto di persona_____p. 35
- 2.2 Il soggetto nella società contemporanea tra performatività e crisi_____p. 45
- 2.3 L'itinerario di costruzione della persona tra motivazione, coltivazione e cura_____p. 56

Capitolo Terzo

La società contemporanea tra crisi e utopia

- 3.1 Postmoderna, ipertecnologica, globalizzata. Breve ritratto della società complessa_____p. 64
- 3.2 La crisi delle istituzioni educative tra disorientamento valoriale e delegittimazione del sapere_____p. 76
- 3.3 L'alleanza necessaria. Il rapporto tra teoria e prassi pedagogica per una razionalizzazione dell'attività educativa_____p. 85

Capitolo Quarto

La scuola come organo di formazione

- 4.1 Dal passato al presente. Nascita ed evoluzione del sistema scolastico italiano_____p. 92
- 4.2 L'autonomia: un complesso e delicato progetto per la personalizzazione dei processi formativi scolastici_____p. 102
- 4.3 Dal presente al futuro. Le nuove prospettive dell'educazione scolastica nell'epoca della complessità_____p. 110

Capitolo Quinto

Il docente come progettista della formazione

- 5.1 La professionalità docente nel progetto pedagogico di Giovanni Gentile__p. 118
- 5.2 Il contributo del pensiero attivista per la formazione del docente nella società complessa_____p. 124
- 5.3 Progettare la formazione. Il ruolo dell'insegnante nella scuola del XXI secolo tra carisma, competenze tecniche e abilità relazionali_____p. 132

Capitolo Sesto

Un curriculum scolastico per la società del XXI secolo

- 6.1 Pluralismo culturale. Vivere e formarsi in una società plurale_____p. 142
- 6.2 Progettualità. Educare al senso della vita ed alla costruzione del futuro____p.
151
- 6.3 Democrazia. L'imprescindibile valore pedagogico del sistema democratico_____p. 159

Bibliografia_____p. 166

Introduzione

La formazione della persona, il processo di costruzione della sua identità è il risultato dell'incontro tra le successioni evolutive tipiche dell'essere umano e l'interazione con l'universo di eventi, stimoli ed emozioni che attraversano la sua esistenza. Caratterizzato da un irrinunciabile corredo di categorie che, dipanandosi nel tempo e nello spazio delle successioni educative, determinano la *forma* dell'individuo, il processo formativo è sempre definito come dinamica delicata ed imponderabile, animata da un sottile equilibrio tra le tensioni emancipative proprie della persona e le continue spinte esterne che provengono dall'ambiente, dai modelli culturali, dalle strutture sociali nelle quali la persona si trova a vivere.

La società occidentale, ambito privilegiato della presente analisi, nella quale si trova immersa la processualità formativa, è oggi caratterizzata da un elevato livello di complessità, impregnata ed attraversata da dinamiche e fenomeni che influenzano in maniera sostanziale il divenire armonico dell'umana esistenza. L'avvento della globalizzazione, l'infittirsi dei sistemi di comunicazione, le nuove frontiere della scienza e della tecnica e, soprattutto, la fragilità della condizione umana all'interno di questo susseguirsi di mutamenti impongono al pensiero pedagogico – per sua natura orientato alla costruzione, alla realizzazione di modelli esistenziali quanto più aderenti alla natura umana – una rilettura critica dei tradizionali modelli formativi in direzione di una educazione nuova che, ponendo al centro l'unicità della persona umana, offra risposte di senso al disorientamento culturale e valoriale che declina la nostra epoca.

La scuola, in quanto organizzazione sociale formalmente finalizzata a preparare il soggetto alla vita futura, a renderlo capace di governare la sua esistenza percorrendo sentieri di verità e libertà, non può oggi esimersi da una

analisi costruttiva orientata, *in primis*, a vagliare l'aderenza dei suoi metodi e delle sue finalità ed a rileggerle alla luce delle problematiche che caratterizzano la società attuale.

Il valore dell'esperienza scolastica, l'efficacia delle sue funzioni si realizza sempre secondo un duplice binario teleologico: da una parte la costruzione della personalità del soggetto, il disvelamento della sua identità, il potenziamento delle sue attitudini; dall'altra la preparazione dell'allievo alla vita sociale, al rispetto delle regole condivise, all'inserimento armonico all'interno di un determinato ambiente di vita. L'educazione, in particolar modo in ambito scolastico, è – direttamente o indirettamente – finalizzata alla realizzazione di un progetto sociale, trasmettendo (attraverso i contenuti disciplinari, i metodi didattici, l'esempio degli insegnanti) modelli e codici comportamentali che vanno ad influenzare la visione sociale del soggetto in formazione. Da queste premesse emerge che la scuola ha oggi bisogno di progettare e realizzare percorsi formativi che sottraggano l'essere umano dall'annichilimento e dal conformismo indirizzandolo verso la maturazione di uno spirito critico, aperto e creativo.

Obiettivo della formazione scolastica nell'epoca della complessità dovrebbe anzitutto essere quello di risvegliare il soggetto dal torpore esistenziale che gli viene da una società appiattita sul presente, povera della dimensione progettuale, incapace di dare senso autentico all'esistenza. Strumento principe dell'emancipazione e dell'uguaglianza sociale, volano di una democrazia autenticamente intesa come sforzo continuo di vivere secondo saggezza, solidarietà e ricerca del bene individuale e collettivo, la scuola è ancora oggi il terreno privilegiato dove coltivare baluardi di umanità, all'interno di orizzonti etici condivisi, svelando attraverso la cura educativa i valori che rappresentano le fondamenta di uno spirito di convivenza civile capace di resistere alle minacce del tempo e delle mode in difesa dell'essere umano e della sua identità.

Capitolo Primo

La categoria pedagogica della formazione

Origine ed evoluzione del concetto di formazione nella cultura occidentale

Una riflessione pedagogica che si interroghi sui temi della formazione scolastica in relazione alle sfide della società complessa, certo non può prescindere dall'analisi di alcuni concetti chiave delle scienze dell'educazione, tra cui, sicuramente, il concetto di formazione. La categoria pedagogica della formazione è, in effetti, il nodo centrale intorno a cui ruota tutto il pensiero umanistico; studiato ed interpretato da filosofi ed artisti, il prendere forma si riferisce all'inesplicabile mistero dell'animo umano, al suo evolversi nello spazio e nel tempo dei fenomeni che lo attraversano, riflettendo, di conseguenza, tutta la problematicità che accompagna questo complesso divenire¹.

Il pensiero pedagogico contemporaneo, definisce la formazione riferendosi "alla maturazione delle potenzialità dell'individuo, negli ambiti fisico, psichico, sociale ed intellettuale: una nozione che può esprimere sia il processo con cui quella maturazione avviene, sia il risultato di tale processo"². La forma è, dunque, il risultato dell'incontro tra le successioni evolutive tipiche dell'essere umano e l'interazione con l'universo di eventi, stimoli ed emozioni che attraversano la complessità della sua esistenza.

L'idea di formazione come processo di maturazione armonica dell'individuo rimanda inevitabilmente all'ideale educativo del mondo ellenico, ovvero al concetto di *paideia*, termine che nella cultura classica indicava il percorso di acquisizione di

¹ Cfr., G. Spadafora, *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 77-78.

² P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 44.

quell'insieme di conoscenze e di valori che distinguevano il cittadino greco dal barbaro. “La nozione di formazione – scrive Franco Cambi – viene da lontano, da molto lontano: dalla cultura classica e dalla sua nozione chiave di *paideia*, che significa formazione dell'uomo in quanto uomo, nella sua specificità di essere-uomo, ovvero – nella cultura greca – libero dal lavoro, vincolato al *theorein*, alla produzione come *poiesis* e al suo partecipare consapevolmente alla vita della *polis*, con diritto di decisione e di formulazione della legge a cui necessariamente si sottomette”³. Il percorso che portava l'individuo del mondo antico a conquistare la sua umanità passava attraverso lo studio e la riflessione, attraverso un itinerario che andava oltre il mero apprendimento di regole, tecniche e linguaggi per risolversi in un vero e proprio processo di coltivazione dello spirito. I grandi pensatori ellenici hanno sottolineato, più di ogni altra cosa, l'importanza di ricercare la verità, ovvero di indagare la propria realtà interiore al fine di conoscere se stessi, conoscere il bene e, pertanto, mettersi nelle condizioni di poterlo perseguire.

Emblema del filosofo che si prende cura dell'anima attraverso il dialogo, Socrate continuamente esortava i suoi discepoli a focalizzare come oggetto della loro ricerca l'essenza stessa della loro anima, la scoperta della propria identità, il disvelamento del sé. Platone, rivolgendosi in particolare agli uomini politici ed ai capi di stato, sottolineava la necessità di liberarsi dai veli, ovvero dalle false opinioni che inquinano ed oscurano l'anima per fare spazio ad un ragionamento lucido e rigoroso, l'unico che possa portare ad osservazioni, valutazioni e decisioni giuste e ponderate. Aristotele, introducendo il concetto di *entelechia* invitava l'essere umano a conoscersi in funzione di un determinato fine, ricercando il suo ruolo all'intero della comunità, partecipando all'incessante e necessario rinnovamento culturale della società⁴.

³ F. Cambi, *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006, p. 54.

⁴ Sulla formazione dell'uomo all'interno della cultura classica, vedi in particolare, W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, vol. III; H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studiorum, Roma, 1950; M. A. Manacorda, *Storia*

La *paideia* greca, intesa come tensione educativa, come modello formativo originario, ha influenzato con una azione permanente tutto il pensiero occidentale sancendo una relazione forte tra individuo, cultura e ambiente. L'uomo della *paideia* classica è anzitutto custode della propria identità personale, quindi dell'identità storica e culturale della società che lo accoglie. “È possibile configurare come *paideia* – scrive Giuseppe Acone – la modalità complessiva della cultura formativa di una società in una determinata fase storica e il complesso delle strategie etiche, civili, tecniche, rituali, religiose, istruttive, addestrative rivolte alla continuità formativa tra le generazioni”⁵. Il prender forma dell'anima umana, il processo che conduce alla definizione della personalità dell'individuo rappresenta dunque una questione decisiva che interessa tutti i campi dello scibile umano, intersecando problematiche di tipo etico, politico e culturale.

“La fine del mondo antico – scrive Franco Cambi – non coincide affatto con la fine della *paideia*”⁶. L'ideale educativo greco-ellenistico è infatti pienamente ereditato dalla cosiddetta *paideia* cristiana che, pur rielaborandone la struttura e mettendo al centro il messaggio religioso, continuò a portare avanti un progetto formativo fortemente incentrato sulla persona. Il modello cristiano, che dominò la scena pedagogica per tutto il medioevo, trova una delle sue sintesi più feconde nel testo di Tommaso di Kempis *De imitatione Christi* una raccolta di pensieri che, esaltando l'esempio morale di Cristo, invitava l'essere umano a dedicarsi al silenzio e alla preghiera, ad esercitare l'umiltà, la sopportazione e l'amore per i fratelli nel tentativo di reiterare la condotta del Maestro⁷. La pratica quotidiana delle virtù cristiane distingueva così il fedele dall'empio, il saggio dal plebeo, esaltando il suo spirito ed avvicinandolo al divino.

dell'educazione dall'antichità ad oggi, Eri, Torino, 1983; J.-P. Vernant (a cura di), *L'uomo greco*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

⁵ G. Acone, *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno, 2001, pp. 105-106.

⁶ F. Cambi, *I grandi modelli della formazione*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, p. 53.

⁷ Cfr., T. di Kempis, *De imitatione Christi- L'imitazione di Cristo*, a cura di V. Nicolini, San Paolo, Milano, 1993.

La *paideia* cristiana è, più di ogni altro, il modello formativo che declinerà per molti secoli i processi educativi e culturali, imprimendo il proprio *corpus* dottrinale a tutti i campi del sapere⁸. Tale ideale educativo risultò profondamente attuale fino all'età moderna, momento in cui, con la Rivoluzione scientifica, i saperi vennero rielaborati intorno al modello scientifico che, con le sue regole di empirismo, sperimentazione ed oggettività ridisegnò la visione dell'universo e, inevitabilmente, dell'uomo al suo interno.

Nel XVI secolo, il *De Revolutionibus* di Copernico, sancì la nascita della scienza moderna con un rinnovamento trainante che segnò profondamente le sorti dell'umanità⁹. La cosiddetta rivoluzione scientifica, che portò alla nascita della moderna scienza sperimentale e al conseguente abbandono delle precedenti immagini della realtà, si configura come un movimento storico di dimensioni impressionanti, un processo talmente complesso da non poter essere banalmente ridotto all'acquisizione di teorie nuove e distinte dalle precedenti, ma che si configura, simultaneamente, come la rivoluzione dell'idea stessa di sapere.

Con le speculazioni di Copernico, di Galilei, di Bacone, la visione dogmatica dei fenomeni naturali, che fino ad allora dominava sull'osservazione e sul pensiero critico, dovette necessariamente cedere il posto ad un'immagine nuova, mutevole ed instabile del cosmo in cui l'uomo non è che una delle molteplici espressioni dell'incessante divenire della natura. Le ripercussioni che la Rivoluzione scientifica

⁸ Cfr., C. Xodo Cegolon, *Cultura e pedagogia nel monachesimo alto medievale*, La Scuola, Brescia, 1980.

⁹ Nel 1543 l'astronomo polacco Niccolò Copernico pubblicò il *De revolutionibus orbium coelestium*, che rivoluzionò l'astronomia, con un'ipotesi di moto di rotazione della Terra attorno al proprio asse e intorno al Sole, matematicamente ben fondata, ma ancora priva di sostegno empirico. Tale teoria si rivelò talmente rivoluzionaria, nel merito e nel metodo delle ipotesi avanzate, che molti fanno coincidere la cosiddetta "rivoluzione scientifica" proprio con l'anno di pubblicazione del trattato copernicano. Occorre specificare, però, che le premesse di tale rivoluzione si ebbero già nel corso del Rinascimento con una serie di fattori, quali ad esempio la nuova collaborazione che si stabilì fra artigiani e scienziati, il ruolo preminente via via assegnato all'osservazione della natura, l'esigenza di liberarsi dai modelli del sapere elaborati dalla filosofia scolastica. A tal proposito vedi P. Rossi, *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

generò all'interno di tutte le branche dello scibile sono molteplici e, probabilmente, impossibili da elencare giacché non si tratta di una semplice implementazione di conoscenza ma di un vero e proprio cambiamento di prospettiva e di metodo che interessò la ricerca e l'acquisizione del sapere.

All'interno di questo processo di contaminazione culturale il concetto di formazione non rimase esente dall'esserne coinvolto e, conseguentemente, sconvolto lasciandosi alle spalle i dettami medievali dell'*imitatio Christi* per far spazio a concezioni più aperte, critiche ed, inevitabilmente, problematiche. L'affermarsi della modernità segna l'inizio di un mondo "in cui i saperi si ridescrivono intorno al modello 'scienza moderna' – scrive Franco Cambi – con le sue regole di empirismo, di oggettività, di sperimentazione; in cui tutto l'universo si secolarizza e, in esso, anche l'uomo, che si fa più libero, più autonomo, ma anche più responsabile e, insieme, più inquieto, angosciato dalla propria libertà e dall'assenza di una Senso universale e cogente che governi il mondo e la vita umana"¹⁰. L'immagine dell'uomo come creatura divina, manifestazione più alta del creato, lascia il posto ad una nuova cosmogonia, all'interno della quale, si delinea un nuovo ruolo per la specie umana che, recisi i legami con il divino, ha bisogno di riprendere le redini della sua esistenza e disegnare nuovi itinerari da seguire. L'educazione tradizionale, con il suo carattere conservatore e reiterante, è oramai percepita come obsoleta, incapace di fornire gli strumenti necessari per affrontare una realtà mutevole ed instabile e, ancor più, per saziare l'anima di un uomo scosso dalla precarietà l'esistenza.

"L'età moderna vede emergere una soggettività inquieta che non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della *paideia*, che si apre ad una molteplicità di esperienze destinate a dilatarne gli orizzonti e che rivendica il diritto alla libera ricerca, alla emancipazione metafisica dal passato. [...] La *paideia* classica, fondata sugli studi liberali e disinteressati, declina per cedere il posto a nuove visioni del mondo, a nuovi valori ed ad inedite modalità di vivere, organizzarsi, conoscere ed apprendere"¹¹. Il sapere e la conoscenza, fino ad allora

¹⁰ F. Cambi, *I grandi modelli della formazione*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit., p. 61.

¹¹ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999, p. 130.

coltivati come fini a se stessi, cominciano ad assumere un carattere utilitaristico divenendo mezzo per il raggiungimento di un determinato obiettivo. Parimenti l'educazione e la formazione dell'uomo vengono interpretati come acquisizione di strumenti concettuali da spendere nei vari campi sociali e professionali; la coltivazione del sé cede il passo alla speculazione tecnica, allo sviluppo economico e sociale allontanando il soggetto da una crescita interiore "attraverso una dialettica con la cultura"¹².

La consapevolezza di essere più e altro anche rispetto allo stesso progresso scientifico e culturale – qui inteso come mero accumulo di conoscenze – non ha tuttavia mai cessato di scuotere l'animo umano, un animo che, più di ogni altra cosa, ha bisogno di dare senso e significato autentico alla sua esistenza, rispondendo a quelle domande (chi sono, da dove vengo, dove vado) che da sempre agitano il suo spirito. È così che verso la seconda metà del Settecento, nell'epoca in cui il progresso tecnico aveva già cominciato a modificare il mondo per mezzo della rivoluzione industriale¹³, nella Germania di Schiller, Goethe e Humboldt, l'idea di formazione in senso antropologico, culturale ed etico ritorna al centro del discorso pedagogico diffondendosi, da lì, in tutta Europa.

Lo scrittore e drammaturgo tedesco Friedrich Schiller, sottolineando la necessità di superare l'utilitarismo che il mito del lavoro aveva introiettato nell'uomo moderno per dedicarsi ad uno stile di vita fondato sulla cultura e sull'apertura agli altri, fu forse il primo a dare un nuovo statuto alla formazione umana intesa come *Bildung*, ovvero come percorso formativo fondato sulle forme più alte di cultura, come coltivazione delle facoltà più propriamente umane del soggetto. Nelle *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795), Schiller esprime la sua fede nella perfettibilità dell'essere umano attraverso l'esperienza artistica, un incontro che può rendere più armoniosa e significativa la sua esistenza, esaltare la ricchezza interiore che alberga nella sua anima e, toccando le corde della sua coscienza, guidarlo verso

¹² Ibidem.

¹³ A tal proposito vedi in particolare, T. S. Ashton, *La rivoluzione industriale*, Laterza, Roma-Bari, 1993; V. Castronovo, *La rivoluzione industriale*, Sansoni, Firenze, 1996.

la ricostruzione della sua integrità etica distrutta nei processi di alienazione tipici della modernità industriale¹⁴.

Johann Wolfgang Goethe, nutrendosi del fervido clima culturale del tempo, dialettizzò la *Bildung* come fulcro centrale della vita individuale, secondo cui l'uomo è il risultato della sua formazione, una formazione che lo caratterizza valorizzandolo nella sua umanità¹⁵. Nel *Faust*, sublimando artisticamente la figura dell'essere umano che, assetato di conoscenza sfida la divinità e si perde nel labirinto della presunzione, Goethe non fa altro che mettere in scena una magistrale allegoria della vita umana nell'intera gamma delle sue passioni, delle sue miserie e dei suoi momenti di grandezza, affermando il diritto e la capacità dell'individuo di poter conoscere il divino e l'umano, ed insieme il suo imprescindibile bisogno di porsi come misura di tutte le cose¹⁶. “Così la formazione come *Bildung*, come acquisizione di una forma, in un processo dinamico e sempre aperto in cui l'acquir forma stesso è il vero *telos*, riacquista una forte centralità nel dibattito pedagogico, riaffermando che la educazione è, al suo limite, formazione e formazione come tensione verso la forma; la quale in sé è un dispositivo dinamico e tensionale che implica oggettivazione del soggetto, sublimazione dei suoi impulsi, costruzione del sé come spirito”¹⁷.

Riallacciandosi all'ideale di umanità di Schiller e Goethe, Karl Wilhelm Humboldt ebbe soprattutto il merito di indicare come fulcro del processo di formazione della persona un tipo di cultura che metta al centro i bisogni più autentici dell'animo umano, sottolineando altresì che è compito delle istituzioni – incarnate *in primis* nella scuola – dotare il cittadino di questo patrimonio di conoscenze essenziale per la

¹⁴ Cfr., F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Armando, Roma, 1984.

¹⁵ A tal proposito, vedi in particolare, F. Cambi, *I grandi modelli della formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit., pp. 62-64.

¹⁶ J. W. Goethe, *Faust*, Rizzoli, Milano, 2005. A tal proposito vedi in particolare, G. Bacchin, R. Mussapi, *Il faust di Wolfgang Goethe*, JakaBook, Milano, 2009; A. Carotenuto, *La forza del male. Senso e valore nel mito di Faust*, Bompiani, Milano, 2004.

¹⁷ F. Cambi, *Formazione e processo nella pedagogia occidentale. Momenti, modelli, funzioni*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996, p. 85.

sua integrità spirituale¹⁸. “Con la triade Schiller, Goethe, Humboldt la *Bildung* si pone al centro del dibattito pedagogico, prima in Germania poi in Europa, come una categoria critica (di opposizione alle soluzioni pedagogiche tecniche e come rielaborazione dei ricchi processi formativi moderni e delle istituzioni ad essi preposte) ma anche regolativa (in quanto fissa i compiti ultimi dell’educare alla Modernità-Contemporaneità) assegnandole il posto più alto nell’ambito della riflessività pedagogica e richiamando si alla *paideia* classica, ma reinterpretata alla luce delle innovazioni e delle lacerazioni del Moderno, di cui criticamente si fa carico”¹⁹.

Sul concetto di *Bildung*, a sua volta costruito sulla nozione di *paideia* classica, andranno ad innestarsi e svilupparsi tutte le successive riflessioni pedagogiche che si interrogano sullo sviluppo dell’individualità, sul principio di formazione culturale e umana della persona dalla seconda metà del XVIII secolo fino al Novecento contaminando, dalla Germania, tutta l’Europa. In Italia, ad esempio, una variazione, certamente meno problematica e più conservatrice, del modello di formazione tedesco è rappresentato dall’opera di Giovanni Gentile che diede vita ad una teoria pedagogica intesa come processo di autoformazione basato su una concezione unitaria di cultura sulla quale domina il sapere umanistico e sul rapporto spirituale tra maestro e allievo²⁰.

Indubbiamente, uno dei meriti del modello formativo inteso come *Bildung*, è quello di concepire il sapere, la cultura come un qualcosa di unitario, di globale lungi dalla parcellizzazione e dalle frantumazioni che dominano oggi lo spettro della conoscenza. Il mondo contemporaneo, da tempo sconvolto dalle incalzanti trasformazioni economiche, tecnologiche e culturali vive oggi una profonda crisi del

¹⁸ W. Humboldt, *Scritti filosofici*, a cura di G. Moretto, F. Tessitore, Utet, Torino, 2007. Sul pensiero di Humboldt vedi anche, A. Carrano, *Un eccellente dilettante. Saggio su Wilhelm von Humboldt*, Liguori, Napoli, 2002.

¹⁹ F. Cambi, *I grandi modelli della formazione*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit., p. 47.

²⁰ A tal proposito, vedi in particolare, G. Spadafora, *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997.

concetto di formazione, una crisi alimentata da un progresso tecnico-scientifico che continuamente mette in discussione baluardi secolari della comprensione e della condotta umana. “Le società occidentali, e non solo queste – scrive Viviana Burza analizzando pedagogicamente i paradossi del mondo contemporaneo – si sono avviate a vivere un’epoca in cui si delineano nettamente gli elementi che attestano la nascita e l’affermazione di nuove modalità di vivere e di pensare, la teorizzazione di nuove formule associative, di conoscere ed elaborare cultura, di comunicare, socializzare, costruire gli universi simbolici”²¹. Innescatosi con la Rivoluzione industriale, il periodo di trasformazioni che ha progressivamente ridisegnato i tratti dell’esistenza umana, vive oggi il suo culmine nell’era del cosiddetto postmoderno, termine introdotto da Jean-François Lyotard all’interno di una riflessione che, delineando i tratti della società occidentale ritratta al crepuscolo della sua modernità consegna alle scienze umane, ed in particolare alle scienze della formazione, l’arduo e delicatissimo compito di ricercare il senso dell’esistere umano al di là dell’effimero consumismo che declina il quotidiano²².

Il concetto di post-moderno, nella visione di Lyotard, indica la frattura che ha avuto luogo in tempi recenti, in particolare negli anni Sessanta, rispetto alla tradizione del passato. Nello specifico, il filosofo francese sostiene che il tramonto della cultura moderna è costituito dal venir meno delle "grandi narrazioni", che hanno prodotto le grandi mitologie del progresso e della trasformazione rivoluzionaria della società nonché dal declino delle “grandi ideologie” da cui deriva, a suo giudizio, una perdita del senso della storia e di ogni progetto globale, alla quale subentra una tendenza ad accettare, come caratteri positivi, la pluralità e la frantumazione della cultura e dei saperi, insieme con la rinuncia alla pretesa di ricondurli a unità e a sistemazioni gerarchiche. Lo smarrimento dell’uomo all’interno della società contemporanea è dovuto ad una complessa serie di fenomeni che trovano la sua radice nel fremito del progresso, nella corsa esasperante verso l’innovazione all’interno della quale i

²¹ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008, p. 91.

²² J. F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1987³ (1981).

riferimenti valoriali che dovrebbero illuminare l'umano percorso si distruggono e si ricompongono con eccessiva rapidità.

La presenzialità che declina il mondo contemporaneo, la frugalità del vivere l'esistenza come una serie di momenti indipendenti l'uno dall'altro, piuttosto che come un progetto di vita che si costruisce ogni giorno sotto il segno della proposta, dell'impegno, della speranza, del dialogo autentico con se stessi nel tentativo di scandagliare i desideri ed i limiti della propria personalità, ha portato la nostra società ad una dimensione di costante crisi, disperdendo e rinnegando la progettualità dell'esistenza che si costruisce attraverso la formazione. Il pensiero postmoderno delinea una immagine di uomo che ha reciso i legami con il metafisico ed il trascendente, una frattura che non si esaurisce nella perdita della fede verso un'entità suprema ma che depaupera la sfera delle sue tensioni progettuali ed emancipative incatenandolo in una dimensione in cui domina l'*hic et nunc*, annullando, o comunque limitando, lo sviluppo della sua interiorità.

Le problematiche che si diramano dai requisiti della contemporaneità impongono al sapere pedagogico, soprattutto in ambito scolastico, di spendersi in uno sforzo formativo estremamente più complesso rispetto alla linearità dell'educazione preindustriale. Infatti, mentre nel passato la scuola era subordinata alla società, divenendo addirittura uno strumento della sua conservazione, oggi, in un'epoca caratterizzata dalla continua trasformazione, dalla mobilità, dal cambiamento alla formazione scolastica spetta il compito di promuovere la capacità di elaborazione critica e le capacità creative di ciascun alunno valorizzando il suo essere persona e cercando di sottrarlo dal flusso di annichilente omologazione che domina la nostra epoca. "Formare il soggetto postmoderno – scrive Franco Cambi – significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle come un po' i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali (a cominciare dalla progettazione di sé)"²³.

²³ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, pp. 182-183.

Compito dell'educazione, in particolare in quest'epoca di confusione e di smarrimento valoriale, è quello di indirizzare l'essere umano verso la riappropriazione del proprio vivere, cercare di allontanarlo dal disorientamento che gli può cagionare la complessità in cui si trova immerso, selezionando contesti ed esperienze che lo guidino verso la costruzione della propria identità. La scuola, prima espressione di una società che si fa carico dei suoi cittadini dotandoli di un patrimonio di conoscenze, competenze e abilità che gli consentano di affrontare le sfide dell'esistenza senza essere vittima di dinamiche di alienazione e annichilimento, ha dunque bisogno di tornare ad essere, anzitutto, luogo di formazione, tempio di un processo di coltivazione del sé inteso come *Bildung*, come *paideia*, come categoria pedagogica suprema, ricca ed imprescindibile che possa guidare la prassi educativa dirigendola verso itinerari di autenticità e fedeltà al soggetto.

Dinamiche della forma e vita dell'uomo come progetto in fieri

L'essere umano, per sua stessa natura, viene al mondo immaturo e poco sviluppato, incapace di provvedere a se stesso senza un adulto che ne garantisca la sopravvivenza. L'antropologo Arnold Gehlen, analizzando proprio questa sorta di carenza originaria di strumenti di sopravvivenza, sottolinea come il genere umano riesca ad ovviare a questa sua insufficienza di istinti attraverso la capacità di produrre cultura²⁴. L'educazione, ovvero l'insieme di attività intenzionalmente dirette a promuovere lo sviluppo della persona e la sua integrazione nella vita della società, è dunque qualcosa che caratterizza la natura umana definendo la stessa struttura etologica della nostra specie²⁵.

²⁴ Cfr., A. Gehlen, *L'uomo*, Feltrinelli, Milano, 1970.

²⁵ La specie umana è depositaria di caratteristiche comportamentali e capacità culturali uniche tra i viventi. Ogni essere umano è infatti dotato di pensiero consapevole, riesce a pianificare e programmare il suo operato, è capace di modificare in modo creativo il suo ambiente adattandolo alle sue esigenze e, ancor di più, è in grado di trasmettere le proprie conoscenze ed abilità attraverso le

Il termine educazione, radice di ogni riflessione pedagogica, deriva dal latino *educare* che, a sua volta, rimanda a due origini e a due significati distinti: *edere*, ovvero nutrirsi, ed *educare*, che vuol dire estrarre, trarre fuori. La prima accezione pone chiaramente l'accento su quel processo biologico, l'alimentazione, che più di ogni altro concorre alla crescita fisica dell'individuo consentendo al suo organismo di realizzare in pieno tutte le possibilità fisiologiche ed anatomiche di cui è depositario; l'altro significato, meno immediato del primo, verte invece sulla possibilità più generale di promuovere lo sviluppo di un individuo, di tirarlo fuori da una situazione di immaturità che può essere tanto biologica quanto intellettuale, affettiva o sociale²⁶. Considerati insieme, questi due significati non solo sintetizzano il processo di crescita nelle sue due componenti più significative, lo sviluppo mentale e quello corporeo²⁷, ma mettono altresì in evidenza una dimensione fondamentale dell'educazione, quella relazionale, ovvero quell'insieme di processi che caratterizzano un rapporto interpersonale in cui c'è chi nutre e chi è nutrito, chi trae fuori e chi viene tratto fuori dal primitivo stato di inesperienza ed immaturità in cui si trova inevitabilmente imprigionato.

Intesa come processo di preparazione alla vita adulta, l'educazione ha dominato la scena pedagogica per lunghissimo tempo anche se molti pensatori, nelle varie epoche avevano già intuito che la semplice acquisizione delle informazioni e delle

strategie educative. A tal proposito, vedi in particolare, I. Eibl-Eibesfeldt, *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

²⁶ “Vera natura della vita – scrive John Dewey – è quella di lottare per continuare ad essere. Poiché questa continuazione può essere assicurata solo con costanti rinnovamenti, la vita è un processo di autorinnovamento. Ciò che la nutrizione e la riproduzione sono per la vita fisiologica, l'educazione lo è per la vita sociale”; J. Dewey, *Democracy and Education* (1916), trad. it., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 51-52.

²⁷ “Sentirono gli eroi per umani sensi – scrive Giambattista Vico – quelle due verità che compiono tutta la dottrina iconomica, che le genti latine conservarono con queste due voci di *educere* e di *educare*, delle quali con signoreggiante eleganza la prima s'appartiene all'educazione dell'anima, e la seconda a quella del corpo. E la prima fu, con dotta metafora, trasportata da fisici a menar fuori le forme della materia, perciocchè con tal educazione eroica s'incominciò a menar fuori in un certo modo la forma dell'anima umana”; G. Vico, *Scienza nuova*, “Dell'iconomica poetica”, a cura di N. Abbagnano, Utet, Torino, 1976.

procedure necessarie alla sopravvivenza sociale non poteva risolvere ed appagare la complessità dell'animo umano. "Già nel mondo antico – scrive Franco Cambi – l'Occidente ha dato corpo a due oggetti pedagogici (l'educazione e la formazione), tenendoli, insieme, uniti e distinti e legando la formazione agli 'uomini d'oro' (Platone), alle classi dirigenti, alle *élite* del potere. Certo, anche questi uomini sono soggetti sociali e politici e devono apprendere tecniche, linguaggi, regole, pratiche ma devono ripensarle in funzione della loro *humanitas* e superarle in un processo personale di formazione"²⁸. Il concetto di *humanitas*, ovvero l'anelito verso la dimensione valoriale dell'esistenza, si impone come elemento che esalta e rinnova l'educazione, elevandola appunto a formazione, un livello superiore di coltivazione del sé. Tale dicotomia tra una educazione funzionale alla cittadinanza e all'inserimento sociale e una formazione culturale elitaria, intesa come nutrimento interiore dello spirito, resiste nel mondo occidentale sino alla prima metà del Novecento, momento in cui la crisi del concetto tradizionale di educazione lascia definitivamente il posto a quello più ampio, flessibile e complesso di formazione.

"Se ci si vuol riferire alla formazione – scrive Viviana Burza – occorre muovere dalla consapevolezza che il 'prender forma' nel soggetto persona dell' 'umanamente possibile' comporta la messa in atto di una serie di processi diacronici e sincronici attivati per specifiche dimensioni di sviluppo della persona: quella biologica della crescita, quella cognitiva intellettuale e linguistica dell'apprendimento, quella emotiva, affettiva, sociale della relazionalità, dell'etica, della coltivazione e della cura di sé"²⁹. Il processo di formazione si manifesta nell'individuo come una costruzione progressiva che si rivela nell'evolversi continuo del suo essere, nel processo di trasformazione che declina l'intero corso della sua esistenza. La forma dell'uomo non è mai compiuta o definita e la formazione è la trama attraverso cui questo processo si realizza e si rinnova.

²⁸ ²⁸ F. Cambi, *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, cit., p. 55.

²⁹ V. Burza, *Formazione e comunicazione: un'interpretazione pedagogica*, in Id. (a cura di), *Formazione ed educazione: esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008, p. 14.

Erik Erikson, all'interno delle sue ricerche, suddivide la vita dell'essere umano in otto stadi di sviluppo psicosociale, in otto periodi critici in cui l'individuo attraversa una serie di *crisi* (dal greco *krísis*, scelta, giudizio, decisione) che ne determinano il successo formativo in un itinerario di continua ricerca della sua identità³⁰. Infanzia, fanciullezza, età del gioco, età scolare, adolescenza, giovinezza, età adulta, età senile; l'essere umano, pur rimanendo sempre se stesso, si trasforma continuamente nel corso della sua esistenza, mutando e rinnovando incessantemente il suo essere nel mondo³¹. La visione individuata da Erikson si caratterizza essenzialmente per una percezione della vita dell'uomo come un *continuum*, come un percorso che non si esaurisce con il raggiungimento dell'età adulta ma che procede dalla gratuità della nascita sino all'ineluttabilità della morte. Nell'intendere la vita dell'uomo come un processo senza fine che ha come meta la costruzione dell'identità personale, Erikson offre un approccio che esalta il desiderio forte dell'uomo di dare significato e coerenza alla propria vita, fuggendo dall'alienazione e dall'isolamento di una vita che non tende al perfezionamento del sé.

“La prima condizione della crescita – scrive John Dewey – è l’immaturità. Può sembrare una semplice banalità dire che un essere può svilupparsi solo in un punto nel quale non è sviluppato. Ma il prefisso ‘im’ nella parola immaturità significa qualcosa di positivo, non una semplice assenza o mancanza”³². Parlare di formazione significa riferirsi ad un processo che è e rimane inevitabilmente incompiuto perché è la stessa natura umana ad aver continuamente bisogno di evolversi e rinnovarsi. “La norma della forma – scrive Rita Fadda – è essenzialmente la norma che assicura l’incompiutezza esistenziale, dato che l’uomo è sempre in atto di farsi, sempre aperto al mondo, la sua esperienza nel mondo non ha mai fine e la sua forma non è chiusa e non si chiude finché il soggetto vive”³³.

³⁰ Cfr., E. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1995 (1984).

³¹ Ivi, pp. 32-33.

³² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 85.

³³ R. Fadda, *Cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria*, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998, p. 72.

Nella cultura ebraica, per indicare l'eterna incompiutezza dell'animo umano, è diffuso il concetto di *claudicatio*, un termine che indica simbolicamente tanto l'identità del popolo ebraico, storicamente tribolato, tanto lo stato di progettualità dell'esistenza umana. Ogni essere umano, proprio perché *claudicante*, ovvero imperfetto, desideroso di migliorare la sua condizione, ha bisogno di intraprendere sentieri di perfezionamento del sé, di spendersi per migliorare il suo *status* che, tuttavia, rimane sempre incompiuto. Nel momento in cui l'individuo abbandona questo processo di automiglioramento, in quel momento egli smette di vivere e cessa di essere uomo³⁴.

L'esistere è continua evoluzione. Come ogni essere vivente l'uomo si sviluppa secondo un ciclo vitale durante il quale si trasforma continuamente, accrescendo, fortificando e mutando il suo aspetto. Parimenti, il suo spirito, la sua anima attraversano stagioni di quiete, momenti di crisi, attimi di ribellione che incidono in maniera significativa la forma del suo essere. Anche se non sempre riusciamo a percepirlo, il cambiamento segna inevitabilmente ogni momento della vita dell'uomo. Sin dalla nascita l'essere umano inizia il suo cammino sulla strada della formazione, scontrandosi con l'insieme complesso di eventi che, disponendosi nel tempo e nello spazio, determinano la sua identità, l'indice di pienezza del suo sviluppo e dell'esplicarsi delle sue potenzialità.

L'infanzia, età che di per sé rimanda all'educazione nella sua forma più retorica, richiamando alla mente le cure parentali necessarie per portare il bambino ad un livello di autonomia sufficiente, è anzitutto il momento in cui l'individuo sperimenta il mondo attraverso l'alterità. “Gli uomini – scrive Erich Fromm – non possono vivere senza una qualche specie di collaborazione con gli altri. [...] Ognuno sperimenta questo bisogno dell'aiuto degli altri molto drasticamente da bambino. Data l'incapacità pratica del bambino di provvedere a se stesso per quanto riguarda le funzioni fondamentali, la comunicazione con gli altri è per lui questione di vita o di morte”³⁵. La presenza dell'altro, che accompagna ogni istante della vita

³⁴ A tal proposito vedi in particolare, H. Bahaier, *La Genesi spiegata a mia figlia*, Garzanti, Milano, 2006; Id, *Il tacchino pensante*, Garzanti, Milano, 2008.

³⁵ E. Fromm, *Fuga dalla libertà* (1941), Mondadori, Milano, 1994, pp. 12-13.

dell'infante, rappresenta l'elemento più pervasivo di questa stagione dell'esistenza, un periodo di fondamentale importanza all'interno del quale ogni singola esperienza può avere ripercussioni determinanti nel processo di formazione della persona. Se nella primissima infanzia il limite tra il sé e l'altro da sé è pressoché inesistente, essendo la realtà esterna percepita come una sorta di propagazione dell'io³⁶, verso la fine del primo anno di vita il bambino comincia ad ammettere l'esistenza di qualcosa che sia indipendente dal sé avviando un processo di riconoscimento, accettazione, relazione e dialogo col mondo che concorrerà in maniera significativa a rendere feconda ogni successiva dinamica formativa. L'accettazione dell'altro è, infatti, il fondamento della socializzazione e, di conseguenza, dell'umana convivenza; pertanto è necessario che il cucciolo d'uomo possa sviluppare in questo delicato periodo della sua esistenza una crescente fiducia nell'altro (che si acquisisce soprattutto attraverso la presenza rassicurante dei genitori) che possa divenire la base di ogni altro rapporto con la realtà esterna in cui la formazione si trova inevitabilmente immersa. Sigmund Freud, analizzando i fenomeni che concorrono alla formazione della personalità dell'individuo riconosce un ruolo fondamentale al quello che lui definisce "processo di assorbimento identificatorio", una relazione attraverso cui l'io incontra l'altro ispirandosi, confrontandosi, crescendo attraverso l'apporto di quelle figure di riferimento – genitori, fratelli, insegnanti, amici ... – che popolano la sua esistenza³⁷. La costruzione dell'io, secondo la visione freudiana, si realizza attraverso una serie di dinamiche di identificazione con le figure di riferimento che popolano la vita del soggetto in formazione. Nell'immagine

³⁶ Sulla percezione della realtà come una proiezione del sé nel bambino, vedi in particolare, J. Lacan, *Scritti* (1966), Einaudi, Torino, 1964, Vol. I, pp. 88-89; P. Molina (a cura di), *Il bambino, il riflesso, l'identità. L'immagine allo specchio e la costruzione della coscienza di sé*, La Nuova Italia, Firenze, 1995; J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino* (1937), La Nuova Italia, Firenze, 1996.

³⁷ Cfr., S. Freud, *L'Io e l'Es* (1923), in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1977, vol. IX.

speculare dell'altro il soggetto impara via via a percepirsi come qualcosa di distinto dal tutto delineando gradualmente la sua identità³⁸.

Altro momento decisivo all'interno della formazione della persona è rappresentato dalla giovinezza, emblematico *trait d'union* che si colloca tra l'infanzia e l'adulthood, tra la spensieratezza infantile e la consapevolezza del crescere. La prima percezione del cambiamento, l'individuo l'avverte attraverso le trasformazioni del suo corpo. Lo specchio, che fino ad allora gli aveva mostrato una immagine di sé pressoché statica, adesso rimanda a mutamenti repentini e, spesso inquietanti. Le forme si accentuano, la voce si indurisce, i lineamenti perdono le rotondità tipiche del fanciullo per caratterizzare un nuovo volto, per dar vita ad un altro sé sconosciuto ed inaspettato, bisognoso di essere compreso ed accettato. L'adolescenza, si distingue dalle altre età della vita proprio per la dominante ricerca dell'identità; l'individuo, travolto e scosso a causa dello sviluppo corporeo ha bisogno, più di ogni altra cosa, di raggiungere la sicurezza personale, di percepire chiaramente i confini del proprio essere pena la dispersione o l'obnubilamento del sé. "Ogni educatore che si rispetti – scrive Antonio Erbetta – deve [...] saper vedere nella giovinezza il momento decisivo della vita, quello in cui appunto ne va di noi nell'istante in cui lo si riconosca come luogo nel quale ciascuno, in fondo, decide di diventare quel che egli è piuttosto che quello che il mondo – con sottile e levigata illibertà – gli chiede di essere"³⁹. Vedendo crollare le sicurezze che gli venivano dall'essere bambino, dal vivere sotto la tutela dei genitori, il giovane si trova nella condizione di doversi costruire una nuova identità, di dover plasmare una nuova forma al suo essere destreggiandosi tra l'equilibrio interiore e l'accettazione da parte del mondo esterno⁴⁰, impresa che, soprattutto nell'epoca della globalizzazione, risulta quanto

³⁸ "L'essere umano – scrive Jacques Lacan – non vede la sua forma realizzata, totale, il miraggio di se stesso se non fuori da se stesso"; J. Lacan, *Il seminario. Libro I. Gli scritti tecnici di Freud* (1953-1954), a cura di G. B. Contri, Einaudi, Torino, 1978, p. 175.

³⁹ A. Erbetta, *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, p. 5.

⁴⁰ "La giovinezza come età mediana tra la fanciullezza e l'adulthood – scrive Francesco Bossio – rispecchia da un lato le dimensioni totalizzanti, il desiderio di infinito, il voler fare ed essere tutto

mai complessa e delicata. Riservandoci di analizzare più approfonditamente in seguito le dinamiche del vivere globale, è tuttavia impossibile non riconoscere che mai come in questo momento la ricerca dell'identità del singolo è minata dalle tendenze all'omologazione che dominano la società dei consumi. *Spot*, *mode*, *gadget*, *personaggi*, *tendenze* ... la realtà attuale, governata dall'universo mediatico, è costellata di innumerevoli miti, di copiosissime voghe che attraggono ed ingabbiano l'individuo soprattutto nei suoi momenti di debolezza. Fondamentale, in questa fase dell'esistenza, è la presenza della famiglia, della scuola, delle istituzioni, di tutti quei soggetti educanti che hanno il dovere di proporre valide alternative pedagogiche e culturali ai modelli deviati dominanti. Solo un adeguato potenziale valutativo può garantire al soggetto in formazione di prendere le distanze dalle culture dell'uniformazione, indirizzando la sua esistenza verso scelte e comportamenti guidati dall'aderenza al proprio essere uomo, ovvero dall'essere soggetto pensante dotato di giudizio e pensiero critico, capace di fuggire dal vortice dell'omologazione per dedicarsi alla formazione della propria unicità.

Ogni età dell'uomo, ogni fase del processo formativo è inevitabilmente il prodotto di ciò che è stato, il risultato delle relazioni, dei desideri, delle azioni, in una parole dell'esperienza passata. “L'esperienza – scrive Paolo Jedlowski – è un processo secondo cui il soggetto vive e si fa, ed è il processo attraverso cui egli – o ella – diviene consapevole di sé”⁴¹. Il gioco, le amicizie, le letture, il paesaggio, lo studio, la nostra vita è costellata di momenti, di tasselli che si ricompongono nel *puzzle* dell'esperienza, termine che designando l'insieme degli eventi e degli incontri che popolano l'esistenza dell'uomo potrebbe addirittura coincidere la vita stessa. “Il crescere – scrive John Dewey – non è cosa che si compia a tempo perso: è un ininterrotto cammino verso l'avvenire. [...] Poiché il bisogno di prepararsi ad una vita in continuo sviluppo è grande, è necessario che ogni energia sia dedicata a

della prima età e dall'altro la necessità di doversi pur riconoscere in qualche istanza, operare delle scelte, aderire ad un corpus di codici e di regole condivise dell'etica sociale, ovvero in istanze proprie dell'adulità”; F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma, 2008, p. 66.

⁴¹ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano, 1994, p. 209.

rendere l'esperienza presente più ricca e significativa possibile. Allora, mentre il presente si fonde insensibilmente nel futuro, viene provveduto al futuro"⁴². La valenza educativa che il filosofo americano attribuisce all'esperienza porta sicuramente ad una visione costruttiva della vita dell'uomo, ad un'ottica prospettica all'interno della quale il ruolo dell'educazione – intesa come insieme di esperienze significative adeguatamente selezionate – diviene fondamentale. L'uomo può essere in grado di padroneggiare la sua sorte, di divenire protagonista della propria esistenza, "capitano di se stesso"⁴³, solo se sarà capace di imparare dall'esperienza, di interpretare gli eventi e la realtà per individuare i suoi limiti, le sue tensioni, le sue potenzialità, il suo ruolo all'interno della società.

L'età adulta, emblema e anima di ogni società, si caratterizza come età dell'autonomia, come stagione dell'esistenza in cui l'essere umano è chiamato a divincolarsi dalla famiglia d'origine per vivere delle proprie capacità, per far fruttare le conoscenze, le competenze e le abilità acquisite nel tempo. Giunto all'età adulta, l'individuo è chiamato a collocarsi all'interno della società che lo accoglie chiedendogli tuttavia di esserne parte attiva attraverso una professione, un ruolo sociale, attraverso la partecipazione attiva alla vita della comunità. "Accanto al binomio di costruire la propria vita personale, distinta da una professione e in seno a una nuova famiglia – scrive Mario Gennari – l'adulto indirizza il suo agire secondo linee di un progetto ricco ancora d'una domanda di formazione che egli rivolge soprattutto a se stesso. L'educazione a sapere scegliere, traguardo delle età precedenti, si esplica ora nella totale autonomia, nella partecipazione alla vita sociale e civile, nella cura della propria cultura, nell'emancipazione da sudditanze psicologiche, materiali, morali"⁴⁴. L'autonomia che caratterizza la vita adulta si esplica principalmente nella capacità di saper scegliere. La scelta, fondamentale categoria pedagogica, indica sicuramente un atto di libertà, di autodeterminazione,

⁴² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1981, p. 17-35.

⁴³ Cfr., C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003.

⁴⁴ M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006, pp. 244-245.

una prerogativa riservata a coloro che hanno raggiunto una certa indipendenza; ma scegliere significa altresì confrontarsi con quello che Sigmund Freud definisce il “principio di realtà”⁴⁵, ovvero rinunciare al delirio di onnipotenza che declina l’età infantile per lasciare posto all’obiettività e al giudizio critico. Operare una scelta, infatti, non significa semplicemente optare per una strada anziché per un’altra, perché l’atto decisionale non è mai fine a se stesso ma porta con sé l’onere della coltivazione. “La capacità di scegliere con saggezza – scrive Carlo Nanni – di decidere con coraggio e di impegnarsi con forza per qualcosa che ne vale la pena, per sé e per gli altri – soprattutto nelle avversità e nelle situazioni impervie dell’esistenza – mostra lo spessore umano delle persone e delle comunità”. La capacità di discernere ed, ancor più, quella di rimanere fedele ai propri impegni, siano essi professionali o sentimentali, spendendosi giorno per giorno per rinnovarli, rappresentano le caratteristiche più fervide dell’età adulta, prerogative che possono essere dominio solo di colui che ha raggiunto una buona consapevolezza di sé, dei propri limiti, delle proprie potenzialità e, non ultimo, che è capace di interpretare significativamente la realtà che lo circonda.

“Ogni segmento della vita umana – scrive Romano Guardini – rappresenta propriamente qualcosa di nuovo. [...] Ogni ora, ogni giorno, ogni anno sono vive fasi della nostra esistenza concreta; ciascuna di esse accade una sola volta, venendo a costituire, nella totalità dell’esistenza, una parte che non si lascia scambiare con le altre. In effetti la tensione dell’esistenza e il pungolo che dal profondo ci muove a viverla stanno proprio nel fatto che ogni fase della vita è nuova, non era mai accaduta prima, è unica, e poi passa per sempre”⁴⁶. Volontariamente, nonostante molti manuali di pedagogia indichino delle precise fasce di età in cui si collocano

⁴⁵ Secondo la teoria freudiana quello che lui definisce ‘principio di piacere’, che domina la vita infantile, si evolve nell’adulthood nel cosiddetto ‘principio di realtà’. Questa evoluzione, parziale e graduale, è resa possibile dalla comparsa del pensiero cosciente (inteso come capacità di discriminare il reale dall’irreale) e dalle sue funzioni ausiliarie quali l’attenzione e la memoria. A tal proposito, vedi in particolare, S. Freud, *Precisazioni sui due principi dell’accadere psichico*, in Id., *Opere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, vol. VI.

⁴⁶ R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, p. 32.

queste stagioni della vita, abbiamo preferito non inserire alcun riferimento cronologico rispetto all'acquisizione delle caratteristiche salienti che contrassegnano le tappe evolutive dell'essere umano. Nessuno di questi traguardi è infatti né scontato né acquisibile col solo scorrere del tempo. Il processo di formazione, per quanto naturale, ha necessariamente bisogno di un impegno costante da parte della persona, di un lavoro su se stessi che si esplica attraverso l'esperienza, la conoscenza, il dialogo autentico con gli altri e con se stessi.

L'ultima tappa del percorso formativo dell'essere umano è rappresentata dalla senescenza. Abbiamo già sottolineato come la forma dell'essere umano si plasmi e si modelli nel corso di tutta la sua esistenza⁴⁷; dunque, anche nell'ultima stagione della sua vita l'individuo attraversa dinamiche propriamente formative che, in particolare, interessano la categoria pedagogica della cura. Arrivato al culmine della sua esistenza, l'anziano – esonerato dagli oneri produttivi e dalle responsabilità parentali – ha necessariamente bisogno di dare senso e significato al suo vivere, al suo esistere e può farlo, solo riappropriandosi del tempo che la frenesia della giovinezza disperde in mille attività per impiegarlo nella cura di se stesso e degli altri. “Che la cura degli altri – scrive Alberto Granese – sia in un certo senso la cura di sé (*caritas incipit ab ego*) e quindi della propria umanità; che essa sia al tempo stesso, trascendimento oblativo (*offerente*) talvolta ‘abnegativo’ dell'egoità verso l'alterità assunta nella sua relazione come fine della propria stessa pratica, e che infiniti ostacoli siano posti a ciò che così espresso appare come un reticolo di ovvie e imprescindibili connessioni, sarà difficile porre in dubbio e contestare”⁴⁸. Lo stesso termine cura, rimanda inequivocabilmente, all'accoglienza, alla relazionalità, alla considerazione dell'altro. La madre che si occupa del suo bambino, che lo nutre, che lo culla, che lo guida verso i primi passi, certo, si prende cura di lui; inevitabilmente però, esplicando le sue funzioni materne ella cura altresì il proprio spirito, la propria umanità aderendo alla sua vocazione di madre e coltivando, con

⁴⁷ “Ogni momento della vita [...] – scrive Alberto Granese – è luogo di soggiorno e non di transito”; A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 226.

⁴⁸ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*. Principia Educationis, Cedam, Padova, 2003, p. 25.

l'impegno e l'interesse, questa sua scelta. Parimenti, l'anziano giunto al culmine della sua esperienza esistenziale, affina la propria umanità, gli dà senso e significato, proprio nel momento in cui si mette a disposizione dell'altro esercitando quell'attitudine umana che rende davvero autentica l'esistenza declinandola verso l'apertura, il dialogo, lo scambio relazionale. Rielaborando il suo passato, attingendo dalla sua esperienza il vecchio può divenire guida per l'altro, essere fonte di consiglio e di saggezza, punto di riferimento nel caos dell'esistenza. È così che la memoria si esercita, il passato riaffiora, i risentimenti, le gioie, le emozioni alimentano l'incessante evolversi dell'io in un divenire che non smette di esistere.

“Crescita – scrive John Dewey – significa che una serie variata di mutamenti subentra a intervalli di pausa e riposo, di complementi che diventano i punti iniziali di nuovi processi di sviluppo. Come il terreno, l'intelletto si fertilizza mentre è incolto, finché improvvisamente non sboccia un nuovo fiore”⁴⁹. Il processo formativo, per quanto nell'immaginario comune sia relegato nei limiti dell'età evolutiva, può dirsi completato solo al termine dell'esistenza. È vero tuttavia che, a livello istituzionale, il soggetto è guidato in questo delicato percorso solo per un tratto relativamente breve della sua vita, ovvero nell'età scolare. La consapevolezza che l'essere umano ha bisogno di nutrire il suo essere dal primo vagito sino all'ultimo istante della sua storia, deve dunque portare la prassi scolastica ad inserire nella rosa dei suoi obiettivi, collocandolo forse come obiettivo primario, quello di abituare l'educando a porsi nei confronti della vita e dei problemi che la agitano, in un atteggiamento problematico, speculativo, teso ad andare oltre l'apparenza delle situazioni così da evitare l'accettazione inerte e formulare ipotesi e valutazioni che possano dare senso e significato al suo esistere. Il grande fantasma che domina il mondo contemporaneo è rappresentato proprio dall'apatia e dall'indifferenza di una vita che, il più delle volte, si dà per scontata, diluita nell'effimero che domina il quotidiano, incapace di porsi quelle domande di senso che restituiscono l'uomo a se stesso, stimolando e nutrendo la sua parte più autentica. Le dicotomie tra informazione e formazione, tra istruzione e educazione che pur hanno dominato, e

⁴⁹ J. Dewey, *L'arte come esperienza* (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1967 (1951), pp. 20-21.

ancora dominano, la prassi scolastica crollano così clamorosamente reclamando proposte e risposte che solo un progetto educativo che si confronti con la problematicità del reale e che attinga alla ricchezza delle speculazioni pedagogiche può offrire.

La questione pedagogica della formazione tra concretizzazione dell'umano e intenzionalità educativa

*“Chi si affatica in un tendere perenne,
costui lo possiamo salvare”*
J. W. von Goethe, *Faust*

La pedagogia è oggi definita come “la scienza generale della formazione e dell’educazione dell’uomo”⁵⁰, l’insieme degli studi, delle speculazioni, delle ricerche e delle proposte che si riferiscono allo sviluppo armonico dell’umana esistenza. Come studio sistematico dell’educazione, essa presuppone un’azione educativa e su di essa svolge la riflessione della filosofia e delle scienze per approfondirne la consapevolezza e migliorarne l’esercizio. L’agire educativo, per potersi definire tale, non si limita ad essere ad un insieme di operazioni definite da codici razionali ma si sottopone ad una coscienza critica che si costituisce all’interno della ricerca e della speculazione pedagogica, quell’insieme di dubbi, spunti e provocazioni che rappresentano il nutrimento stesso della prassi educativa⁵¹.

Nonostante sia stato largamente esplorato, il tema della formazione dell’uomo (indispensabile per affrontare ogni successiva riflessione sull’educazione) risulta ancora oggi uno dei settori di ricerca che più necessita di essere indagato ed approfondito essendo l’oggetto di questa analisi, il *focus* di questa serie di studi la

⁵⁰ Cfr., M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 23.

⁵¹ “Un teoria pedagogica –scrive Viviana Burza – che non cerchi una propria attuazione sul piano prettamente educativo resta pura congettura, così come una prospettiva educativa che non si legittimi sotto il profilo teorico è destinata ad autoconsumarsi, legandosi a situazioni e a soggetti particolari e dunque alle contingenze del momento”; V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, cit., p. 11.

natura umana nella complessità delle sue relazioni con il mondo. Addentrandoci nel dominio specifico di questa nodale categoria pedagogica, uno dei temi di riflessione è senz'altro rappresentato dal rapporto tra la cultura pedagogica e le modalità attraverso cui questo insieme di saperi può trasformarsi in prassi educativa atta a produrre un cambiamento culturale nell'individuo e nella comunità.

L'educazione, sia che la si consideri in funzione di una società statica e totalitaria entro la quale assolve un compito di trasmissione di contenuti considerati definiti ed immutabili, sia che la si veda all'interno di una società dinamica e pluralista, cioè come strumento per la formazione di personalità flessibili, capaci di adeguarsi alle trasformazioni ambientali e di essere il motore stesso di questi cambiamenti, si esprime sempre come strumento di realizzazione di un dato obiettivo, come leva per impegnare il presente in direzione di un certo tipo di futuro. Come pensiero che riflette sull'educazione, come fonte teorica e critica che si esprime sull'evento educativo la pedagogia "si rivolge a indicare azioni da compiere in vista della realizzazione di scopi e valori"⁵², indirizza, razionalizza, progetta e dà senso ai processi educativi. Ogni pratica educativa sollecita una adeguata riflessione teorica, così come ogni teoria pedagogica assume senso e significato solo sul piano della prassi.

Il rapporto teoria-prassi, ovvero la relazione che si instaura tra la ricerca pedagogica e la sua effettiva applicazione all'interno del processo di formazione dell'individuo, rappresenta oggi uno dei punti nodali da cui si diramano molte delle questioni logico-epistemologiche ed operative della pedagogia contemporanea. All'interno della filosofia greca, culla di ogni nostra speculazione, esisteva già una netta contrapposizione tra *theoria* e *praxis*, ovvero una dicotomia tra la pura facoltà di contemplazione e conoscenza e l'atto pratico che porta ad una attività modificatrice del mondo. Non v'è dubbio che l'educazione, intesa come attività intenzionalmente diretta a promuovere lo sviluppo della persona umana e il suo inserimento all'interno della società, rappresenti, aristotelicamente un atto poietico, un qualcosa

⁵² E. Colicchi, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, p. 95.

che produce inevitabilmente “conseguenze etiche, trasformazioni pratiche, direttamente o indirettamente trasformazioni sociali”⁵³. John Dewey, analizzando il concetto di educazione, opera chiaramente una separazione tra il concetto di *growth* e quello di *growing* indicando con il primo termine la crescita involontaria dell’essere umano e con il secondo quell’insieme di atti intenzionali che determinano le trasformazioni dell’individuo all’interno di un processo di evoluzione più attivo che coinvolge la società tutta. Nel dirigere le attività dei soggetti in formazione, la società determina il suo stesso avvenire poiché essi costituiranno la società nel periodo successivo portando avanti il patrimonio di conoscenze, tecniche e valori acquisito nel tempo⁵⁴.

Da queste premesse, magistralmente sintetizzate dal filosofo americano ma profondamente radicate nella cultura occidentale, viene fuori uno dei nodi problematici relativi al concetto di educazione e, di conseguenza, a quello di formazione, ovvero il suo essere intrinsecamente in bilico tra l’attualizzazione delle potenzialità del soggetto e la sua conformazione ad un ideale estrinseco. “La tensione tra l’individualità e l’universalità della condotta umana – scrive Giuseppe Spadafora – condiziona la sua esistenza e caratterizza le sue continue intenzionalità. In questa situazione, il processo formativo si sviluppa in modo oscillante e problematico in due contesti. Tra i processi di condizionamento, le regole della competizione sociale che ad esempio possono essere rispettate o meno, i consigli della famiglia, degli amici, del mondo mediatico circostante, i processi di conformazione che possono essere rispettati o disattesi, e la possibilità di emancipazione salvifica”⁵⁵.

Il soggetto che prende forma, si caratterizza, emancipa la sua personalità entro gli orizzonti di una *Bildung* che deve necessariamente fare i conti con la storicità dialettica dell’evento educativo. Il divenire dell’umana esistenza, il suo farsi non si

⁵³ G. Spadafora, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 70.

⁵⁴ Cfr., J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 85-97.

⁵⁵ G. Spadafora, *L’intenzionalità in pedagogia: un’ipotesi*, in E. Colocchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, Vol. I, p. 62.

esplica mai in una dimensione astratta ed incontaminata, ma si determina e si modella all'interno delle esperienze, delle emozioni, delle relazioni che agitano la sua esistenza nonché del patrimonio etico e valoriale custodito e tramandato per mezzo dell'educazione dalla società che lo accoglie. La libertà di crescita e di sviluppo dell'essere umano è sempre circoscritta, in un certo senso limitata, sia dal suo potenziale biologico sia dall'influenza ambientale e, non ultimo, dall'incontro tra queste due variabili; il rapporto tra l'interiorità e l'esteriorità, ovvero tra lo sviluppo ontologico della persona e il suo inserimento all'interno della comunità costituisce il primo elemento di problematicità della formazione.

Le potenzialità del soggetto e l'intenzionalità del contesto sociale (che si manifesta nell'educazione formale ma anche nell'esempio, nell'influenza dei mezzi di comunicazione, nelle propagande che, in particolar modo nella società capitalista, post-moderna e globalizzata dominano la sfera dei desideri e delle ambizioni) si intrecciano e si dispiegano sul terreno della formazione delineando così la personalità dell'individuo, le linee guida che caratterizzeranno il suo essere nel mondo. "Dovremmo prendere in seria considerazione – scrive Viviana Burza – la realtà della formazione che è quel processo diacronico e sincronico della realizzazione del progetto di uomo, progetto inscritto in ogni essere umano che nasce alla vita e che, però, si inverte tra sviluppo, cura, coltivazione, in una continua oscillazione tra evento e intenzionalità educativa"⁵⁶.

Pedagogicamente, il concetto di intenzionalità rimanda a due significati distinti. Il primo, definisce l'intenzionalità come un elemento essenziale e costitutivo del fatto educativo in cui chi educa compie, sempre e comunque, un intervento intenzionale sul educando⁵⁷; il secondo significato verte invece sulla responsabilità del soggetto nel processo di formazione, il quale, servendosi della sua coscienza, diviene intenzionalmente responsabile della sua esistenza. La coscienza, che Edmund Husserl esalta proprio per la sua caratteristica di intenzionalità⁵⁸, permette all'essere

⁵⁶ V. Burza, *Formazione e persona. il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003, pp. 29-30.

⁵⁷ Cfr., F. Cappa, *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Angeli, Milano, 2007.

⁵⁸ "La caratteristica delle esperienze vissute – scrive Edmund Husserl – che può essere indicata addirittura come il tema generale della fenomenologia orientata oggettivamente è l'intenzionalità.

umano di comprendere ed interpretare la realtà che lo circonda, di dirigere le sue azioni, di calibrarle e orientarle a seconda di un determinato obiettivo.

Se la forma dell'individuo discende da questa misteriosa ed imprevedibile relazione tra noi e il mondo, è chiaro che il ruolo dell'educazione, deweyanamente intesa come attività che modella, che forma, che plasma, risulta assolutamente centrale e delicato. Anzitutto, compito dell'educazione è quello di richiamare l'attenzione della persona verso dinamiche che diano senso alla sua esistenza, sottraendolo dal vuoto di una vita che rinuncia all'essere in favore dell'apparire (secondo i processi di alienazione dell'io che dominano la nostra epoca) e, ancor più, di progettare sistemi educativi (soprattutto in ambito scolastico) che siano orientati alla coltivazione del sé più che alla mera acquisizione del sapere contenutistico che, se non è rielaborato come nutrimento dell'anima, per quanto vasto risulterà comunque sterile e limitato.

“L'intenzionalità pedagogica – scrive Pierluigi Malvasi – promuove una prassi educativa rivolta ad interpretare l'ambiguità delle ragioni che soggiacciono alle molteplici forme di dispersione esistenziale e di violenza; un'epistemologia critica contraddistinta dalla problematicità di definire in che cosa consista la saggezza pratica, dal compito di articolare pertinenti indirizzi di ricerca tecnico-operativi e dal dialogo con gli altri saperi disciplinari, un'ontologia dinamica impegnata attraverso l'attestazione – la testimonianza – a comprendere e spiegare le possibilità fondamentali dell'esperienza della formazione umana”.

Nel Capitolo 25 del Vangelo di Matteo è possibile leggere la cosiddetta “parabola dei talenti” in cui il Cristo narra di un padrone che, dovendo partire per un viaggio, affida ai suoi tre servi del denaro, dei *talenti* a ciascuno secondo le proprie capacità. Tornato dal viaggio, il ricco signore chiede conto del prestito ai servitori, i quali si presentano dinanzi a lui per mostrargli quanto erano riusciti a ricavare da quell'investimento. Due di loro, che si erano prodigati per far fruttare quelle monete,

[...] L'intenzionalità è ciò che caratterizza la coscienza in senso pregnante e consente di indicare la corrente dell'esperienza vissuta come corrente di coscienza e come unità di coscienza”; Per una analisi pedagogica sul tema della intenzionalità, vedi in particolare, P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-116.

consegnano al padrone il denaro e gli interessi così ottenuti, mentre il terzo, timoroso e pigro, riconsegna esattamente la cifra ricevuta in partenza, che aveva nascosto nel terreno per timore dei ladri⁵⁹. La parabola evangelica, nell'immediatezza della narrazione, evidenzia una delle più importanti sfaccettature del processo formativo, ovvero la responsabilità del soggetto, l'impegno della persona nel ricercare e mettere le frutto le proprie capacità al fine di realizzare il proprio progetto esistenziale. Il denaro ricevuto dal servo, emblema del *proprium* che alberga in ogni essere umano, assume senso e significato solo se viene usato per creare nuove ricchezze; così l'essere umano, può rendere autentica la propria esistenza solo se riesce a coltivare e potenziare le proprie doti per trarre fuori il meglio di sé. “Nella prospettiva pedagogico-educativa – scrive Giuseppe Flores d'Arcais – l'impegno si definisce come fedeltà del soggetto a un progetto di formazione umana”⁶⁰.

Esortando l'essere umano a coltivare proprio essere, a non sottrarsi alle dinamiche della formazione, la parabola dei talenti rimanda, ancora una volta, al motto Socratico del Ἴνωθι σεαυτόν - conosci te stesso – attraverso il quale il filosofo ateniese esortava i suoi allievi ad indagare la propria interiorità, scoprendo così le attitudini, le abilità, le inclinazioni (i talenti) che caratterizzano ogni essere umano e che lo differenziano dal suo simile rendendolo unico ed irripetibile.

Ognuno di noi possiede delle caratteristiche esclusive, delle doti, delle potenzialità che hanno bisogno di essere individuate e coltivate per poter essere messe a disposizione di noi stessi e degli altri. Il padrone che punisce il suo servo per non aver fatto fruttare il suo denaro considera quella mancanza una grave perdita non solo per il servo stesso ma per tutta la sua corte che, vedendosi privata di quell'interesse perde una preziosa occasione di crescita e di sviluppo. Parimenti, la coltivazione del sé, identificabile con il processo di formazione inteso come sviluppo della propria umanità, non rappresenta una dinamica che riguarda solo

⁵⁹ *Il Vangelo secondo Matteo*, ne *La Bibbia*, Elle Di Ci, Torino, 1997, 25,14-30, p. 46.

⁶⁰ G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Milano, 1987, p. 589.

l'individuo ma, poiché il soggetto vive e si sviluppa all'interno di una comunità, diviene faccenda ed interesse sociale⁶¹.

Il tema della formazione intesa come volontà di crescita individuale e come elemento primario dello sviluppo sociale è stato largamente sottolineato ed indagato dalla pedagogia attivista ed, in particolare, dal suo massimo esponente John Dewey. Nel suo *Credo pedagogico* il filosofo e pedagogista americano afferma che il processo educativo si caratterizza per due aspetti che devono necessariamente intrecciarsi e coordinarsi al fine di ottenere risultati positivi sull'educabilità umana. "Il processo educativo – scrive Dewey – ha due componenti. Una psicologica e una sociale, non si può, senza deplorabili conseguenze, subordinare l'una all'altra o trascurarne alcuna"⁶². Anzitutto, l'azione educativa si spiega sul terreno dell'individualità del soggetto, allacciandosi alla sfera di istinti, attitudini, capacità naturali dell'educando al fine di individuare e promuovere al meglio la direzione del suo sviluppo integrale. D'altro canto, l'educazione si risolve nella partecipazione dell'individuo allo sviluppo della specie, ovvero nella capacità di adeguare plasticamente l'individuo all'incessante mutamento delle condizioni ambientali dotandolo di pensiero critico e spirito di intraprendenza⁶³.

Questi due aspetti dell'azione educativa, questi due binari paralleli che dirigono il processo di formazione nella visione deweyana, possono essere percorsi e attuati solo all'interno di un modello preciso di società che, favorendo la libera emancipazione delle potenzialità dell'individuo, si identifica come un ambiente aperto, progressivo e, soprattutto, democratico. Un tipo di educazione intesa come potenziamento delle attitudini della persona, come processo sociale dell'umanità è infatti assolutamente inattuabile all'interno di un regime totalitario che, imponendosi

⁶¹ Secondo T. Husēn, una adeguata valorizzazione ed utilizzazione del talento personale si traduce tanto in una ricchezza delle nazioni tanto in un mezzo per aumentare le possibilità di riuscita dell'individuo nel corso della sua esistenza. Cfr., T. Husēn, *Talento, eguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

⁶² J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 5.

⁶³ Ivi, pp. 32-59.

come autoritario modello di vita, non può che castrare le facoltà più umane della persona, tra cui, l'“intelligenza creativa”, ovvero la capacità umana di modificare l'ambiente, l'aspetto principe dell'operatività della conoscenza⁶⁴. L'uso del pensiero critico, della cultura intesa come rielaborazione ed interiorizzazione della conoscenza, è per Dewey condizione vitale per l'espressione della natura umana. Solo prendendo visione dello stato presente delle cose l'uomo può ingegnarsi nel prevedere e progettare il domani, partecipando attivamente al futuro della sua specie. In questo processo di crescita individuale e sociale un ruolo determinante è affidato alla scuola che fornendo a tutti i cittadini la possibilità di intraprendere percorsi di coltivazione autentica della propria umanità, si distingue come elemento di uguaglianza e democrazia. La posizione di Dewey, “che ha dato come ben noto il maggior contributo alla costruzione di una pedagogia come di una metodologia educativa democratiche e quindi ispirate a criteri di libertà, di solidarietà ed emancipazione personale e sociale”⁶⁵, pone nell'educazione, ed in particolare nell'educazione scolastica, il baricentro della promozione della democrazia intesa soprattutto come stile di vita fondato sul rispetto reciproco e sull'espressione del sé. La proposta educativa avanzata dal filosofo americano, ancora oggi ritenuta una delle più valide, è oggi chiamata a confrontarsi con una realtà sociale caratterizzata da un alto grado di complessità, da una problematicità composita che declina ogni aspetto del nostro vivere, mettendo in discussione ogni aspetto dello scibile umano nonché il suo patrimonio etico e valoriale. Questioni emergenti e pervasive quali la globalizzazione, l'intercultura, l'influenza delle nuove forme di comunicazione hanno completamente modificato la vita dell'essere umano e il suo rapporto con la natura, con gli altri uomini e con se stesso generando dinamiche e situazioni che hanno anzitutto bisogno di essere capite ed interpretate per poter poi essere gestite.

⁶⁴ Cfr., J. Dewey, *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1957.

⁶⁵ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 9.

Capitolo Secondo

La persona come soggetto del processo formativo

Il valore pedagogico del concetto di persona

Il processo formativo, inteso come itinerario di costruzione dell'identità dell'individuo, come disvelamento e valorizzazione del *proprium* che alberga in ogni essere umano, rimanda in maniera ineludibile ad un'altra categoria chiave della pedagogia, ovvero, al concetto di soggetto-persona. L'uomo e la sua *humanitas*, intesa come forma che lo determina, si caratterizzano come principio e fondamento di ogni studio pedagogico e, di conseguenza, di ogni azione educativa che si ponga l'obiettivo di condurre l'individuo verso sentieri di fedeltà e aderenza alla sua natura più autentica. "Si pensa l'educazione – scrive Viviana Burza – sempre con preciso riferimento ad un essere umano di cui, in modo implicito oppure esplicito, si intende la specifica natura, l'identità, considerata nell'insieme delle dimensioni di sviluppo, nel suo dinamismo interno, nella sua tensione verso gli altri soggetti, verso la realtà, verso la cultura"¹.

Il dibattito che tenta di definire i limiti della natura umana, la questione che si interroga sulle attitudini, sulle tensioni, sui bisogni del suo animo è, probabilmente, vecchia quanto l'uomo anche se, mai come nella nostra epoca, la necessità di decifrare i tratti della personalità dell'individuo si è dimostrata più urgente e, insieme, più problematica. Senza correre il rischio di esagerare, è possibile affermare che, più che in ogni altro momento storico, il genere umano abbia oggi a disposizione una vasta gamma di strumenti e di conoscenze utili a scandagliare la sua interiorità, a decodificare i processi psichici e biologici che governano il suo

¹ V. Burza, *La questione del soggetto. Una riflessione pedagogica*, Id. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007, p. 94.

essere nel mondo, ad analizzare ed interpretare tutta la gamma delle emozioni che agitano la sua esistenza; eppure, nonostante questo nutrito patrimonio di saperi, forse mai come oggi l'essere umano si è trovato ad essere così estraneo a se stesso, così lontano dal carpire e mettere al centro del suo vivere quelle caratteristiche esistenziali che lo caratterizzano come persona².

Il termine *persona*, oggi diffusissimo nel linguaggio comune, trova le sue origini nel gergo teatrale dell'antica Roma, ad indicare la maschera o, più appropriatamente, il personaggio interpretato dall'attore nelle rappresentazioni drammatiche. "Sappiamo – scrive Giuseppe Mari – che nelle antiche rappresentazioni la maschera (in latino *persona*, appunto) era fondamentale, tenuto conto anche del fatto che – essendo le donne escluse dalla recita – le parti femminili erano ricoperte da uomini i quali – mascherandosi – si calavano nel ruolo. [...] Un primo elemento da evidenziare, quindi, è il seguente: il termine *persona* proviene dall'uso tecnico di connotare sulla scena un personaggio con caratteristiche definite"³. Prendendo spunto da questa condizione dell'attore, che muta le caratteristiche del suo personaggio a seconda della maschera che indossa, molti autori dell'epoca, tra i quali Seneca ed Epitteto⁴, hanno cominciato a concepire l'individuo come interprete di un ruolo all'interno

² "Nessuna epoca – scrive Martin Heidegger – ha avuto come l'attuale, nozioni così numerose e svariate sull'uomo. Nessuna epoca è riuscita come la nostra a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace ed affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero però che nessuna epoca ha saputo meno della nostra cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni", M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, Silva, Genova, 1962, pp. 275-276.

³ G. Mari, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Persona e educazione. Atti del XLIV Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2006, p. 12.

⁴ "Sovvengati che tu non sei qui altro che attore di un dramma – scrive il filosofo greco Epitteto – il quale sarà o breve o lungo secondo la volontà del poeta. E se a costui piace che rappresenti la Persona di un medico studia di rappresentarla acconciamente. Il simile se ti è assegnata la Persona di uno zoppo, di un magistrato, di un uomo comune. Atteso che a te si spetta solamente di rappresentare bene quella qual si sia Persona che ti è destinata: lo eleggerla si appartiene a un altro"; Cfr., Epitteto, *Il Manuale*, Rizzoli, Milano, 1966; Per una ricostruzione storica del concetto di persona nel mondo antico vedi in particolare, M. Bellincioni, *Il termine persona da Cicerone a Seneca*, in AA. VV., *Quattro studi latini*, Università di Parma, 1981, p. 70.

dello spettacolo della vita, favorendo la trasposizione di questo concetto da un ambito prettamente tecnico-teatrale ad uno più generale all'interno del quale la parola *persona* cominciò ad indicare l'essere umano nel suo *status* civile o professionale, nel suo apparire, nel suo mostrarsi agli altri.

Pur muovendo i primi passi verso una definizione filosofica del termine, il concetto di persona, nell'antichità, era ancora ben lungi dal designare l'identità e l'umanità dell'individuo così come accade oggi, limitandosi ad accentuare i caratteri più immediati ed apparenti che lo caratterizzano e lo distinguono all'interno di una comunità. Il passaggio da questa accezione del termine a quella più sostanziale e complessa, giunta fino ai giorni nostri, si ha invece grazie al cristianesimo, il quale, come abbiamo già sottolineato nel capitolo precedente, si rifà largamente ai concetti chiave della *Paideia* classica, affinandoli e rielaborandoli per adattarli alla dimensione spirituale e trascendentale che lo caratterizza.

Abbiamo già visto come il principio fondante della *Paideia* ellenistica non risiedesse nella cultura in senso quantitativo ed oggettivo, ma nella cultura nella sua espressione qualitativa e soprattutto *personale*, ovvero come interpretazione ed interiorizzazione del sapere ad opera dell'animo umano. Partendo da questo presupposto, è possibile affermare che nella cultura greca, la persona umana trovava l'orizzonte della propria realizzazione all'interno del processo di formazione; la *Paideia* era dunque una sorgente dalla quale attingere il senso del proprio destino e della propria fisionomia personale, attraverso la ricerca, la comprensione e la rielaborazione ermeneutica del sapere.

Il pensiero cristiano, pur attingendo a questa visione dell'individuo che, per realizzare la propria umanità ha bisogno di intraprendere un percorso di perfezionamento del sé, elabora un concetto di persona ancora più vasto, una idea che abbraccia tanto la natura divina tanto quella umana, intersecando i suoi bisogni, la sua condotta, il suo rapporto con gli altri e, soprattutto, la sua relazione con Dio.

Inizialmente, il dibattito sulla persona, all'interno della dottrina cristiana, fu affrontato come tentativo di interpretazione della relazione che lega insieme le tre componenti della cosiddetta Trinità (Padre, Figlio e Spirito Santo), dando luogo a non poche controversie ed eresie placatesi nel 325 con il celebre Concilio di Nicea,

all'interno del quale si stabilirono le fondamenta e la struttura del cristianesimo come dottrina religiosa. Ma ciò che più interessa al nostro discorso, sono le conseguenze prettamente umane che si diramarono dal messaggio del Cristo, il cui rivoluzionario pensiero “è anche una rivoluzione pedagogica ed educativa, che connoterà a lungo, molto a lungo, l'Occidente e che costituisce una delle sue complesse, ma fondamentali matrici”⁵.

All'interno dell'ottica cristiana Dio, per manifestare il suo amore, crea l'universo ponendo come vertice e sigillo della sua azione creatrice l'umanità, destinata fin da principio alla salvezza e all'incontro diretto con il Padre nella persona di Gesù Cristo, il figlio. In Cristo, incarnazione del divino, gli uomini diventano a loro volta figli di Dio e sono perciò chiamati a partecipare alla loro salvezza mettendo in pratica i suoi insegnamenti. La fede in Gesù, come rivelazione dell'amore del Padre, fonda per i cristiani il comandamento dell'amore per i fratelli, un amore si declina nella storia e nelle diverse condizioni e situazioni in cui il cristiano si trova a operare. L'uomo, in quanto immagine di Dio, si pone al vertice di ogni pensiero e di ogni azione facendo sì che il rispetto della persona, della sua vita e della sua dignità, divenga principio fondamentale ed irrinunciabile per la salvezza⁶. Il personalismo cristiano offre una visione dell'uomo che possiede ed esprime la sua dignità in quanto figlio di Dio, una dignità che va tuttavia conquistata e valorizzata nella pratica continua di quei valori trascendentali che sono prerogativa di salvezza.

⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 89.

⁶ Il concetto di salvezza come qualcosa di dipendente e vincolato all'amore verso gli altri è chiaramente espresso dall'evangelista Matteo nel capitolo 25 del suo Vangelo. Narrando cosa accadrà nel giorno del giudizio, egli avverte i fedeli che saranno giudicati in base alle opere verso i fratelli, a loro volta immagine di Dio. “Venite, voi che siete benedetti dal Padre mio – scrive Matteo – entrate nel regno che è stato preparato per voi fin dalla creazione del mondo. Perché, io ho avuto fame e voi mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e mi avete dato da bere, ero forestiero e mi avete ospitato nella vostra casa, ero nudo e mi avete dato i vestiti, ero malato e siete venuto a curarmi, ero in prigione e siete venuti a trovarmi. [...] In verità vi dico che tutte le volte che avete fatto ciò a uno dei più piccoli di questi miei fratelli, lo avete fatto a me”; Cfr., *Il Vangelo secondo Matteo*, ne *La Bibbia*, Elle Di Ci, Torino, 1997, 25, 31-46, p. 47.

La visione cristiana della persona umana, radicata nel messaggio cristiano e poi affinata nel pensiero dei grandi teologi – tra cui spiccano le figure di Sant’Agostino e di San Tommaso d’Aquino – trova la sua grandezza, e da lì la sua valenza pedagogica, nel considerare l’essere umano sempre come fine e mai come mezzo per la realizzazione di un qualsiasi principio. Partendo dal presupposto che ogni fedele ha bisogno di intraprendere un percorso di maturazione della sua coscienza, che ogni uomo necessita di un tempo per *conoscere, amare e servire* Cristo mettendo in pratica i suoi insegnamenti, la dottrina cristiana si pone sempre in un atteggiamento di accoglienza dell’altro, una apertura che permette all’uomo di tentare di perfezionarsi continuamente nonostante i suoi limiti umani. L’itinerario che porta l’essere umano a scavare nella propria interiorità per scorgere la traccia del divino che ognuno di noi custodisce nella parte più autentica del suo essere, è, nella visione di Sant’Agostino, l’essenza stessa dell’educazione cristiana. Nelle *Confessioni* Agostino, tracciò il cammino intellettuale, che si esplica in *interiore homine*, che porta l’uomo al progressivo riconoscimento della sua natura spirituale in cui dimora l’impronta di Dio⁷.

Nel tredicesimo secolo, riprendendo la valenza attribuita da Agostino all’interiorità umana e conciliandola con la vastità di studi filosofici fioriti in quel tempo, Tommaso d’Aquino elaborò una visione dell’uomo come “sinolo di materia e forma, in cui la forma (lo spirito) deve avere la funzione di guida nell’etica e nella politica, le quali devono non cancellare ma coronare e potenziare nei suoi aspetti più alti la naturalità dell’uomo, facendola incontrare con la rivelazione e con la fede”⁸.

Il personalismo cristiano, riconoscendo la dignità e i diritti di tutti gli uomini, è fortemente orientato verso uno spirito di comunità che si manifesta come apertura a Cristo nei fratelli. La realizzazione della propria esistenza si ha, sempre e comunque, nell’accettazione, nell’accoglienza e nell’aiuto fraterno, condizioni imprescindibili per la vita comunitaria. La valorizzazione delle potenzialità dell’individuo, lo sviluppo delle sue capacità non è mai teso al raggiungimento del successo personale

⁷ Per una analisi pedagogica sul pensiero di Sant’Agostino, vedi in particolare, L. R. Patanè, *Il pensiero pedagogico di S. Agostino*, Patron, Bologna, 1967.

⁸ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 146.

ma è sempre da considerarsi patrimonio comune dell'umanità, strumento al servizio del bene comune.

La visione cristiana dell'uomo e della vita, al di là del discorso specificatamente religioso o che comunque attiene alla sfera più intima della spiritualità umana, offre indiscutibilmente un punto di vista assolutamente interessante all'interno del dibattito sulla formazione dell'uomo. Pur tenendo presente che “il Vangelo non è né vuole essere un trattato di pedagogia” e che “il cristianesimo non è una pedagogia pur essendo una pedagogia sublime”, come ricordano Sira Serenella Macchietti e A. Munoz-Alosa⁹, è impossibile non affermare che la teoria cristiana, sottolineando la dignità e l'unicità dell'essere umano, il suo bisogno di autorealizzazione, l'importanza di una relazione autentica con gli altri, si impone come innegabile punto di riferimento per qualsiasi riflessione pedagogica che voglia delineare i tratti del suo soggetto.

La concezione cristiana del soggetto, si diffonde e si radica nella cultura occidentale influenzando tutto il pensiero filosofico e pedagogico. La concezione del mondo e dell'uomo al suo interno, che per secoli aveva dominato il mondo occidentale, viene meno in maniera determinante a partire dall'età moderna in cui, l'avvento della rivoluzione scientifica determinò un vero e proprio terremoto in ogni campo del sapere. Con il suo *cogito*, Cartesio inaugura l'era moderna risolvendo la forma dell'umana natura come sostanza pensante. Il dubbio cartesiano, attraverso il quale egli avanza l'idea di un uomo capace di conoscere e ordinare il mondo attraverso una razionalità critica, dà origine ad una *forma mentis* in cui il dominio della ragione si impone su ogni altro aspetto umano.

Ma è la cultura filosofica contemporanea a proporre una revisione ed una ridefinizione radicale del soggetto, capovolgendo la nozione tradizionale di persona di cui il mondo cattolico è stato sempre interprete e promulgatore. “Le filosofie decostruttive, dalla «scuola del sospetto» (da Marx a Nietzsche a Freud) a Heidegger e alla ermeneutica critica (si pensi a Ricoeur), a Derrida e al suo

⁹ S. S. Macchietti, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998, p. 39; A. Munoz-Alosa, *Soluzione cristiana di alcuni problemi della pedagogia*, in AA. VV., *La pedagogia cristiana. Atti del I convegno di Scholè*, la Scuola, Brescia, 1955, p. 120.

smascheramento/decostruzione delle forme, anche più nascoste, della metafisica, hanno messo in crisi (dissolto?) quella visione ontologica della persona”¹⁰. La cosiddetta questione del soggetto ha letteralmente capovolto l’immagine e la struttura tradizionale dell’io, depauperandolo da ogni aspetto trascendentale e metafisico per fargli assumere un ruolo ancor più determinante, centrale e, inevitabilmente, problematico.

Se nella visione cristiana l’essere umano è forte della traccia di Dio, espressione più alta della bontà divina a cui deve cercare di assomigliare mettendo in pratica gli insegnamenti del Cristo, nella filosofia contemporanea si fa avanti una idea di uomo “gettato nel mondo”, bisognoso di autogestire la sua esistenza, di costruire da solo i percorsi che possono dare senso e significato al suo vivere. Proclamando “la morte di Dio”¹¹, Friedrich Nietzsche inaugura l’avvento del “superuomo”, un essere privato delle credenze spirituali e metafisiche, dei valori trascendenti e della morale, un individuo che guarda all’esistenza con la consapevolezza dei limiti, delle sofferenze e delle contraddizioni che da essa derivano. Secondo Nietzsche, l’Occidente ha costruito per secoli sistemi di credenze, dottrine e obbligazioni morali, presentandole come vere, disinteressate e giuste finendo così per reprimere la dimensione vitale e istintuale dell'uomo. La morale ad esempio ha assoggettato la vita a valori che si vogliono trascendenti e assoluti, ma che hanno invece la loro origine nella vita stessa, essendo il prodotto di fattori e istinti umani; la metafisica, a partire dalle sue origini nel pensiero di Platone, ha opposto un mondo ideale, superiore, al mondo sensibile del divenire; il cristianesimo, poi, ha inteso negare quelli che sono i valori vitali dell'uomo, per sostituirvi ideali ascetici quali il disinteresse, il sacrificio di sé, la virtù come sottomissione a Dio¹². Tutti questi costrutti normativi, secondo il filosofo tedesco, rivelano alla loro base un l'atteggiamento somnesso e codardo, tipico di chi riesce a trovare la vita accettabile

¹⁰ F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A. M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng, R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d'Arcais*, Agorà, La Spezia, 1999, p. 91.

¹¹ F. Nietzsche, *La gaia scienza* (1882), a cura di G. Vattimo, Einaudi, Torino, 1979.

¹² *Ibidem*.

solo imputando agli altri la causa della propria infelicità, ovvero di chi vuole mascherare e razionalizzare la propria debolezza.

Le speculazioni di Sigmund Freud, inserendo all'interno della questione del soggetto la variabile dell'inconscio come forza involontaria che determina il comportamento, contribuirono a delineare una idea di persona ancor più labile ed incerta, incapace di dominare la propria esistenza in maniera autonoma e razionale. La religione, che secondo Freud avrebbe consegnato all'autorità di una potente figura divina l'autocontrollo e la rinuncia individuale alle pulsioni, viene concepita come una "nevrosi ossessiva collettiva", riconducibile al rapporto col padre dominante. Per Freud questa nevrosi risalirebbe a un complesso di Edipo collettivo, per cui i maschi dell'orda primitiva avrebbero compiuto un parricidio, divinizzando poi il padre defunto e onorandolo con riti per esorcizzare il senso di colpa. Pertanto la religione, essendo legata al bisogno di protezione dell'uomo di fronte alle forze della natura e alle difficoltà della vita, è un atteggiamento infantile che proietta sul padre-Dio il bisogno di protezione; all'opposto, secondo Freud, l'uomo potrebbe e dovrebbe trovare in sé la forza di diventare adulto e affrontare problemi e difficoltà della vita¹³.

Martin Heidegger, ponendosi il problema del senso dell'essere, pone ancora una volta l'atavica questione sulla natura dell'uomo, un uomo che nella sua visione si contraddistingue per il fatto di vivere sempre in una determinata comprensione del suo essere e dell'essere delle cose che incontra nel mondo. Designando l'uomo come "essere-nel-mondo" e, simultaneamente come "essere-nel-tempo" Heidegger pone il soggetto come ente capace di intervenire attivamente nella storia e non di subirla abbandonandosi ad atteggiamenti di rinuncia o indifferenza. Interrogarsi criticamente sul cammino dell'uomo, problematizzare il presente non significa dunque eludere o sminuire il valore dell'individuo contemporaneo ma, piuttosto,

¹³ Cfr., S. Freud, *L'Io e l'Es*, in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1977, vol. IX. Per una analisi pedagogica sul rapporto tra psicanalisi ed educazione, vedi in particolare, C. Fratini, M. A. Galanti, L. Trisciuzzi, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

cercare di offrire un sostegno ermeneutico al soggetto che vive nella contingenza del reale¹⁴.

Smembrato e ricomposto da questo susseguirsi di critiche e riflessioni, il soggetto nell'interpretazione contemporanea viene fuori inevitabilmente debole, fragile, esposto alla realizzazione del sé come alla negazione e alla dispersione del suo essere. Tuttavia, “anche la via decostruttiva – sottolinea Franco Cambi – ci riconduce laddove ci ha fatti pervenire la via costruttiva: che la persona è costruzione, è formazione, è tema proprio [...] della pedagogia”¹⁵. Riflettere sulla natura dell'uomo, problematizzare il suo progetto di vita non significa infatti eludere o sminuire il valore dell'individuo contemporaneo ma, piuttosto, cercare di elaborare percorsi formativi che possano offrire una alternativa valida alla solitudine e all'alienazione che possono pervenire da un universo disordinato e contingente. Il soggetto contemporaneo “è la persona della responsabilità, della coscienza, della libertà, dell'apertura all'altro, ma è anche la persona che nelle istanze del profondo rinviene la forza della vita, che nella *gettatezza* vive l'esistenza, che nel *sensu* ritrova l'autenticità”¹⁶.

Un contributo fondamentale alla costruzione del concetto di persona ed, in particolare alla sua valenza all'interno del discorso pedagogico è stato quello di Jacques Maritain che, richiamando la filosofia tomista, dispiega il suo pensiero tra filosofia, pedagogia e politica. *L'educazione della persona* è il volume che raccoglie gli scritti di interesse propriamente pedagogico del filosofo francese anche se, è possibile affermare, che tutta la sua produzione – che si incentra sulle dinamiche che regolano la vita dell'essere umano e i suoi rapporti con il mondo – ha largamente alimentato molteplici riflessioni all'interno degli studi sull'educazione. Fondamento della filosofia personalista di Maritain è una visione dell'uomo – attinta e attualizzata dal pensiero dei padri della Chiesa – considerato nella sua globalità ed

¹⁴ Cfr., M. Heidegger, *Essere e Tempo* (1927), a cura di Chiodi P., Utet, Torino, 1986² (1969).

¹⁵ F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A. M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng, R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d'Arcais*, cit., p. 91.

¹⁶ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008, p. 75.

interezza e, quindi, nelle sue molteplici componenti: biologiche, psichiche, sociali e spirituali. L'uomo è armonico quando tutte le componenti della sua natura trovano appagamento; è invece disarmonico ed infelice quando ciò non avviene. Per Maritain l'educazione, utilizzando contributi delle varie scienze umane, deve necessariamente promuovere un "umanesimo integrale" sviluppando il senso della libertà e della responsabilità del singolo¹⁷. "Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare, non a disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'intera unità dell'uomo"¹⁸. Fine ultimo dell'educazione, secondo il filosofo francese, è la realizzazione di una società personalistica (cioè costituita da persone la cui dignità precede la società), comunitaria (poiché ogni persona tende alla comunità politica, nella quale il bene comune è superiore a quello individuale), pluralistica (perché la crescita della persona è possibile solo in una comunità comprendente molteplici sotto-comunità, dalla famiglia alle organizzazioni internazionali, ciascuna delle quali ha diritti e libertà proprie) e teistica (esaltando, nello specifico, il valore attribuito alla persona dalla religione)¹⁹.

Continuatore del pensiero di Maritain fu poi Emmanuel Mounier, anch'egli promotore di una filosofia personalista ovvero di una filosofia che accentui l'aspetto sociale della persona che non è chiusa in se stessa, ma connessa agli altri attraverso la coscienza. La visione di Mounier insiste su quegli aspetti della persona che consentono l'affermazione del suo valore assoluto quali libertà, trascendenza ed impegno nel mondo, per il quale essa non è spiritualità isolata, gli ideali ed i valori non sono fini ultimi per l'uomo ma mezzi per realizzare una vita personale più

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943), La Scuola, Brescia 1973, p. 70.

¹⁹ J. Maritain, *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté* (1937), trad. it., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980, pp. 208-234.

ampia. Le diverse articolazioni del personalismo sono unite da una visione della persona umana quale portatrice di senso, di significati, capace di testimonianza, di dar conto della propria azione e di modificare, almeno in parte, i profili del mondo.

“Della persona – scrive Franco Cambi – proprio attraverso gli apporti della cultura contemporanea – e in particolare della pedagogia – abbiamo oggi un’immagine nuova e meno astratta, più operativa, più storica, più fenomenologica e meno onto/deontologica in senso metafisico. Un’immagine preziosa per ripensare l’individuo e il soggetto che sono, nella cultura attuale, radicalmente *sub judice*, ma anche un po’ il *porro unum* da cui deve ripartire tanto il pensiero quanto la organizzazione sociale, e proprio perché nel tempo del «dopo le certezze» solo l’io e gli altri io sono residualmente certi, pur nella loro incertezza, e solo da essi (e solo in funzione) si può iniziare a ripensare e progettare”²⁰.

Il soggetto nella società contemporanea tra performatività e crisi

Ripensare e progettare la formazione ponendo come baricentro l’unicità della persona umana, così come esorta Franco Cambi nel passaggio sopra citato, ci porta ad addentrarci ancor più nel merito della questione del soggetto, analizzando, in particolare, la sua posizione, il suo *status* all’interno del complesso mondo contemporaneo. Ogni essere umano, ogni persona vive immersa all’interno di un contesto sociale, in un sistema di scambi e relazioni che costituisce lo sfondo attivo di ogni sua azione e che influenza in maniera radicale e sostanziale il suo essere nel mondo.

Per secoli, la vita dell’uomo, si è consumata all’interno di un corpo sociale di tipo rurale, dominato dalla permanenza e dalla sicurezza di un ambiente chiuso, basato su modelli culturali consolidati nel tempo, privo di interdipendenza tra le singole strutture esistenti, un tipo di società in cui tutto era già ordinato, stabilito, rispettoso

²⁰ F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A. M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng, R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d’Arcais*, cit., p. 93.

della legittimità della tradizione²¹. L'imperturbabilità della vita campestre, l'inalterabilità delle sue relazioni, costruite e rinsaldate nella vastità di un tempo sempre uguale, sono state irrimediabilmente alterate dalla nascita dell'economia moderna che, a partire dalla metà del XVIII secolo, ha progressivamente modificato e trasformato ogni aspetto del vivere umano²². “Le società occidentali, e non solo queste – scrive Viviana Burza analizzando pedagogicamente i paradossi del mondo contemporaneo – si sono avviate a vivere un'epoca in cui si delineano nettamente gli elementi che attestano la nascita e l'affermazione di nuove modalità di vivere e di pensare, la teorizzazione di nuove formule associative, di conoscere ed elaborare cultura, di comunicare, socializzare, costruire gli universi simbolici”²³.

Innescatosi con la Rivoluzione industriale, il periodo di trasformazioni che ha gradualmente ridisegnato i tratti dell'esistenza umana, vive oggi il suo culmine nell'era del dominio tecnologico e mediatico, i cui effetti sulla cultura, sulla formazione e sulla relazionalità umana hanno assunto dimensioni così invadenti da non poter essere trascurate. “I prodotti dell'evoluzione tecnologica in atto – scrivono Franca Pinto Minerva e Rosa Gallelli – [...] insieme agli artefatti tecnologici più tradizionali, presenti nei nostri ambienti di vita, stanno modificando sempre più i nostri modi di stare nel mondo: i modi che abbiamo di nutrirci e di mantenerci in buona salute, il modo di curarci e quello di intrattenere relazioni di amicizia e di amore, le procedure della nascita e i processi di invecchiamento, le forme del lavoro e quelle del tempo libero. E tali congegni, conseguentemente, stanno modificando in profondità anche gli esseri umani, tanto per quello che riguarda l'assetto

²¹ Vedi a tal proposito, V. Vidotto, *La fine della vecchia Italia rurale*, in G. Sabatucci, V. Vidotto, *Storia d'Italia. L'Italia contemporanea, dal 1963 a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1999, vol. VI.

²² La rivoluzione industriale cambiò nell'arco di pochi decenni il volto del pianeta. Non solo essa influì su tutti gli altri settori economici, ma determinò profondi cambiamenti politici, sociali, culturali ed ecologici. Lo sviluppo dell'industrializzazione fu alla base della nascita e della propagazione di nuove ideologie politiche e di un nuovo modo di concepire la presenza e l'attività dell'uomo sul pianeta. A tal proposito, vedi in particolare, T. S. Ashton, *La rivoluzione industriale*, Laterza, Roma-Bari, 1993; V. Castronovo, *La rivoluzione industriale*, Sansoni, Firenze, 1996; H. J. Habbakuk, M. Postam, *La rivoluzione industriale e i suoi sviluppi*, Einaudi, Torino 1974.

²³ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 91.

complessivo della loro architettura cognitiva, tanto per quello che riguarda gli aspetti più intimi della loro dimensione corporea, emotiva e affettiva”²⁴. In un arco di tempo relativamente breve se paragonato alla cronologia della nostra specie, l’umanità ha conosciuto uno sviluppo culturale, tecnico e scientifico senza precedenti²⁵; in poco tempo, ogni campo dello scibile umano è stato attraversato, e conseguentemente rivoluzionato, dal turbinio di scoperte, teorie ed applicazioni che hanno completamente cambiato le abitudini ed i bisogni dei cittadini.

Naufrago nel *mare magnum* del progresso, perso in una società che continua ad innalzare gli *standard* del successo inteso come puro apparire, l’uomo contemporaneo appare sempre più fragile, un essere dai contorni sempre meno delineati, confusi in una modernità che tende a fagocitarne l’identità. La formazione della persona, processo che già di per sé si presenta come estremamente delicato, assume oggi nella società ipertecnologica²⁶, postmoderna²⁷ e globalizzata²⁸ – termini

²⁴ F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004, p. 11.

²⁵ “C’è più differenza tra la vita quotidiana di oggi e quella dei nostri bisnonni – scrive Paolo Jedlowski – che tra la loro e quella di un apostolo di Cristo: la velocità e la regolarità dei mutamenti che la modernità ha apportato non hanno precedenti nella storia”, P. Jedlowski, *Le trasformazioni dell’esperienza*, in C. Leccardi (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma, 1999, p. 147.

²⁶ Il repentino divenire delle scienze e delle tecnologie innerva e dilata continuamente i confini della conoscenza, trasformando radicalmente l’economia, la politica, l’istruzione, la cultura stessa dell’intera società. A tal proposito, cfr., S. Latouche, *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, Bollato Boringhieri, Torino, 1995.

²⁷ Sulle implicazioni pedagogiche della postmodernità, vedi in particolare, F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino, 2006; G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma, 2003, Vol. I. Per un’indagine sulla genesi del pensiero postmoderno e le dinamiche ad esso correlate, vedi in particolare, J. F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981; Id., *Le postmoderne expliqué enfants* (1986), trad. it., *Il postmoderno spiegato ai bambini*, Feltrinelli, Milano, 1987; G. Mari (a cura di), *Moderno postmoderno. Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano, 1987.

²⁸ Sulle influenze della globalizzazione sulla educazione e sulla formazione, vedi in particolare, G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004; V. Burza, *Formazione e*

che avremo modo di analizzare più dettagliatamente nel capitolo successivo – un carattere ancor più complesso e problematico. Deprivato dei riferimenti assiologici che per secoli avevano declinato l’orizzonte delle sue scelte, orfano della *ratio* forte che gli veniva dalla tradizione, disorientato e bisognoso di misurarsi continuamente con la precarietà della sua esistenza il soggetto è oggi designato con appellativi quali debole, frantumato, multiforme, identificato come attore di uno spettacolo nel quale egli è sempre meno consapevole del suo ruolo²⁹.

La società occidentale, si presenta agli occhi dell’uomo contemporaneo come un caleidoscopio di immagini, di opinioni, di proposte, di interpretazioni che, per quanto esaltino la varietà della produzione e del pensiero umano, privano l’individuo di punti di riferimento stabili a cui ancorare la propria esistenza, confondendo ed obnubilando la sua coscienza che, facilmente, può divenire preda di dinamiche di alienazione. Le innumerevoli possibilità, le molteplici esperienze che si aprono oggi di fronte al soggetto, le numerose forme che egli ha la possibilità di assumere a seconda del contesto in cui si trova, se da una parte offrono alternative ed opportunità di espressione del sé, dall’altra rappresentano una seria minaccia alla costruzione autentica della sua identità.

Il termine identità, proprio del discorso psicologico e psicoanalitico, indica la relazione che l’Io intrattiene con se stesso e implica la continuità dell’individuo nel tempo e nello spazio in quanto distinto dagli altri. La formazione dell’identità costituisce un lungo processo che ha inizio nelle prime fasi dello sviluppo infantile e che si consolida nella vita adulta, come emerge dal lavoro di Erik Erikson, il quale afferma che il tema principale della vita è la ricerca dell’identità, intesa come comprensione e accettazione di sé³⁰.

società globale. Riflessioni pedagogiche, Anicia, Roma, 2008; G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Angeli, Milano, 2005.

²⁹ “La demolizione del metafisico – scrive Michele Borrelli – liquida soggetto e libertà (il soggetto-libertà). Consegna il soggetto alla reificazione, alla controragione o ragione reificata”; M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, 1998, p. 152.

³⁰ Cfr., E. Erikson, *I cicli della vita*, Armando, Roma, 1995 (1984).

Passando dalla psicanalisi all'arte, una lettura singolare del concetto di identità come insieme di maschere che l'individuo mette e dismette a seconda del contesto nel quale si trova ad agire, è stata elaborata da Luigi Pirandello che, in particolare nel saggio *L'umorismo* (1908), delinea il contrasto tra apparenza e sostanza che domina e caratterizza l'essere umano. L'umorismo è, per Pirandello, 'sentimento del contrario', che coglie nell'individuo una compresenza di poeta e critico insieme, cioè di colui che sa abbandonarsi al sentimento, ma che al tempo stesso con acuta razionalità lo indaga fino in fondo, scoprendone eccessi e falsità, e smascherando quanto di artificioso e illusorio ammantava ogni gesto umano³¹. La vita sociale, come quella individuale è, nella visione pirandelliana, un intrico di oggettività e illusione, di sincerità e calcolo, dunque l'identità dell'individuo è "una, nessuna e centomila": non esiste un proprio io autentico e oggettivo e non si può che prendere atto di questo *non essere* che ovviamente, possiamo solo *non conoscere*³².

In ambito pedagogico, la ricerca dell'identità dell'individuo può coincidere con il concetto stesso di formazione, intesa come ricerca di quelle modalità che portano l'individuo a sbocciare, ad esprimere in pienezza l'unicità e l'irripetibilità del suo essere. L'acquisizione di una forma particolare, unica, che porta il soggetto a conquistare la sua umanità, non è tuttavia un percorso automatico, al contrario, presuppone una incessante e faticosa ricerca che conduce all'equilibrio e all'armonia di un'esistenza fedele e coerente con il proprio essere.

Il soggetto che vive e si forma oggi nella società dell'immagine e dei consumi, circondato e perseguitato da messaggi e propagande che sponsorizzano innumerevoli mode, tendenze e stili di vita³³, immerso nel *motus* di banalizzazione e mercificazione dell'esistenza, non può che vivere in un vera e propria "crisi di

³¹ Cfr., L. Pirandello, *L'umorismo* (1908), in, *Saggi, poesie e scritti vari*, a cura di M. Lo Vecchio-Musti, Mondadori, Milano, 1970.

³² Sulla visione pirandelliana dell'esistenza umana, vedi in particolare, N. Borsellino, *Ritratto di Pirandello*, Laterza, Roma-Bari, 1983 L. Sciascia, *Pirandello e il pirandellismo*, Sciascia, Caltanissetta, 1953.

³³ "I succhi che filtrano attraverso le membrane televisive – scrive Edgar Morin – purgano e al tempo stesso alimentano la personalità, e la vita stessa dell'uomo moderno"; E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma, 2002, p. 84.

identità”, in un labirinto di vicoli ciechi che, ammalando la sua percezione del reale, lo portano a smarrirsi nella vacuità dell’aver e dall’apparire.

“L’uomo moderno – scrive Erich Fromm – è dominato dall’opera delle sue mani”³⁴. Lo studioso della Scuola di Francoforte, analizzando criticamente i tratti della società contemporanea che, a suo avviso, non facilita la realizzazione delle qualità umane più autentiche, opera una critica severa nei confronti della società capitalistica e globalizzata denunciando il carattere alienante del progresso economico e tecnologico. Secondo Fromm, ai bisogni fisiologici dell’essere umano, oggi esaltati dalla propaganda mediatica al fine di soddisfare fini economici, si aggiungono altri cinque bisogni che interessano la sfera spirituale e relazionale dell’individuo: il bisogno di relazioni, ovvero esigenza essenziale di rapportarsi agli altri; il bisogno di trascendenza, che si riferisce alla tendenza umana ad andare oltre il limite, per realizzare un progetto creativo; il bisogno di radicamento, dunque il desiderio di far parte del mondo, da cui deriva il sentimento di fratellanza; il bisogno di identità, che induce l’uomo a differenziarsi dal gruppo; il bisogno di un sistema di orientamento, cioè di un quadro generale di riferimento in cui inserire la propria esperienza³⁵. La tesi sostenuta da Fromm sottolinea l’innegabilità dei bisogni valoriali dell’uomo, l’insoffocabile esigenza di stabilire relazioni autentiche, di coltivare lo spirito e la creatività, di esprimere la propria individualità secondo modalità coerenti con il proprio essere.

Il dominio dell’apparenza che invece domina la contemporaneità, la dilagante convinzione che per essere qualcuno basti possedere una determinata divisa non fa che allontanare l’uomo da se stesso, generando una profonda dicotomia tra interiorità ed exteriorità, uno squilibrio nell’esplicarsi armonico delle dimensioni dell’individuo che non può che produrre alienazione e crisi esistenziali. L’esaltazione spasmodica delle necessità materiali – cibo, abbigliamento, dimora, *gadget* – la corsa verso un materialismo ed un consumismo fini a se stessi, non fanno che disperdere l’individuo in una giostra di desideri effimeri che lo

³⁴ E. Fromm, *Io difendo l’uomo. Un nuovo umanesimo per un nuovo mondo*, Rusconi, Milano, 1994, pp. 24.

³⁵ Id., *Avere o essere?*, Mondadori, Milano, 1977.

distraggono e lo allontanano sempre di più dall'armonia di un'esistenza fondata sulla modalità esistenziale dell'essere. "L'uomo – scrive Fromm – è diventato un accumulatore e un consumatore. L'esperienza centrale della sua vita è diventata un crescendo di «io ho» e sempre meno di «io sono». I mezzi, ossia il benessere materiale, la produzione, la creazione di beni, divennero fini. [...] L'uomo diventa un'impresa, il capitale è la sua vita. [...] Se è bene investito ne viene il successo; ma se egli investe male la propria vita è un fallito. Per tale via egli stesso diventa una cosa, un oggetto"³⁶.

Ma "la persona non è una «res»"³⁷, così come ci ricorda Franco Cambi, la straordinarietà e la complessità dell'animo umano non può essere banalizzata e ridotta ad un investimento, ad una corsa verso il possedere, il mostrarsi, il sembrare qualcuno attraverso il pavoneggiamento di beni ed atteggiamenti stereotipati. La strutturazione dell'identità personale, processo che dovrebbe governare l'esistenza, non può essere semplicisticamente affidata al soddisfacimento delle istanze del presente, all'aderenza ad una nuova moda o ad un nuovo stile di vita perché l'essere umano è infinitamente più e altro che un semplice cliente del mercato globale. "La persona implica una struttura, e una struttura aperta ma centrata, dotata di un centro motore che è la coscienza"³⁸.

La crisi del soggetto nella società contemporanea è rintracciabile, *in primis*, nel mancato dialogo dell'uomo con la sua coscienza, in un "sonno della ragione", per dirla con Francisco Goya³⁹, che genera i "mostri" del disorientamento, della solitudine e dell'alienazione, de-formando e confondendo i tratti della personalità dell'individuo.

³⁶ Id., *Io difendo l'uomo. Un nuovo umanesimo per un nuovo mondo*, cit., pp. 20.

³⁷ F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A. M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng, R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d'Arcais*, cit..

³⁸ Ivi, p. 89.

³⁹ "Il sonno della ragione genera mostri" è il titolo di una nota incisione dell'artista spagnolo Francisco Goya, che all'interno della serie *Capricci* (1797-1799), di cui l'opera fa parte, esprime una ferma condanna nei confronti di ogni forma di sopraffazione della natura umana. Cfr., P. Rapelli, *Goya. Il sonno della ragione produce mostri*, Leonardo, Milano, 1998.

Sin dalle sue origini, rintracciabili nel mondo classico, il termine "coscienza" rimanda all'accentuazione del valore dell'interiorità in contrapposizione all'esteriorità. Avviata dall'invito di Socrate a una conoscenza di se stessi e dalla concezione platonica del "dialogo dell'anima con se stessa", la scoperta di una dimensione interiore come dominio privilegiato dell'indagine filosofica si intravede nello stoicismo e nel suo ideale del "saggio" (come colui che vive distaccato dalle cose esteriori) e diventa un'acquisizione definitiva per la filosofia con il pensiero di Plotino, il quale dà ampio risalto al motivo del "ritorno a se stesso" e alla propria interiorità. All'interno della riflessione cristiana, Agostino, ripensò al concetto di coscienza alla luce del messaggio spirituale del cristianesimo invitando l'uomo a non farsi distrarre dalle cose esteriori, a non uscire da se stesso ma a ricercare la verità all'interno del proprio animo, laddove risiede la verità. Ancora, nella filosofia moderna il problema della coscienza acquista uno specifico rilievo nella riflessione legata all'epistemologia. A partire da Cartesio, la parola coscienza designa l'io e l'attività del pensiero. Immanuel Kant distinse fra una "coscienza empirica", diversa per ogni individuo, ed una "coscienza in generale", la cui struttura è identica in tutti gli uomini. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, nella sua *Fenomenologia dello spirito*, ripercorrere l'itinerario ideale attraverso cui la coscienza supera ogni grado di alterità rispetto ai suoi oggetti, per scoprirsi in definitiva come autocoscienza e spirito universale. Nella filosofia contemporanea, il problema della coscienza ritorna in molteplici orientamenti, come nel pensiero di Henri Bergson, che ne indaga la durata temporale, oppure nella fenomenologia di Edmund Husserl, che ne studia il carattere intenzionale⁴⁰.

Al di là delle differenze, pur sostanziali, che differenziano la nozione di coscienza all'interno delle diverse correnti di pensiero, è innegabile che la dimensione del dialogo interiore, della consapevolezza dell'esistere, è presente nell'essere umano sin dalle sue origini come parte fondamentale ed innegabile del suo essere. Il confronto autentico con il proprio io, la ricerca del sé, l'introspezione rappresentano momenti fondamentali dell'esistenza umana, passaggi esistenziali che hanno

⁴⁰ Per una ricostruzione storica del concetto di coscienza vedi in particolare, N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, 1993 (1971), pp. 184-192.

bisogno di essere esperiti per portare il soggetto ad una comprensione autentica del proprio essere, dei suoi aneliti, dei suoi bisogni, di ciò che lo caratterizza come ente unico ed irripetibile. È nella coscienza che l'individuo diviene finalmente persona, è nella presa di coscienza delle sue caratteristiche più proprie che l'essere umano si differenzia dalla massa appropriandosi di quelle facoltà che rendono propriamente umana l'esistenza.

Carl Gustav Jung, analizzando le modalità di sviluppo della personalità umana, la costruzione della sua identità, trattò in una delle sue opere più importanti, *Tipi psicologici*, la relazione tra conscio e inconscio proponendo l'ormai famosa distinzione fra personalità estroversa ed introversa⁴¹. Nell'estroversione, l'individuo rivolge il suo interesse verso il mondo esterno, si estrania dal suo mondo interiore fino a modificare le proprie caratteristiche personali per adeguarle all'oggetto e a sottovalutare e considerare superflui i propri processi mentali rispetto agli avvenimenti oggettivi. Al contrario, l'introversione descrive la tendenza opposta dell'individuo nel porre al centro dei propri interessi i fatti interiori, i propri processi psicologici, cercando di privilegiare questi rispetto ai processi oggettivi⁴². In questo secondo atteggiamento, quindi, ciò che accade nel mondo esterno ha un'importanza secondaria rispetto alle idee e ai sentimenti soggettivi. È importante considerare che questi due meccanismi psicologici descritti da Jung si manifestano nell'individuo come tendenze, ossia come predominio relativo dell'uno o dell'altro. Sarebbe perciò errato ritenere che esista una persona assolutamente introversa o, al contrario, completamente estroversa.

Adattando la teoria dello psicoanalista svizzero alla realtà contemporanea, si potrebbe osservare che quella che domina la nostra società è una tendenza verso l'estroversione, ovvero una diffusa propensione a disperdere l'esistenza nel mondo degli oggetti o, meglio, in quella determinata rosa di oggetti, atteggiamenti, mode e tendenze che la collettività innalza a strumenti necessari ed indispensabili per partecipare alla rapida e cangiante giostra di immagini che oggi domina l'esistenza. Prendendo in esame le numerose indagini condotte per monitorare il comportamento

⁴¹ Cfr., C. G. Jung, *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.

⁴² *Ibidem*.

dei cittadini o, più semplicemente, volgendo uno sguardo all'atteggiamento di chi ci sta intorno – in particolare modo dei giovani – un osservatore attento non può fare a meno che constatare la crescente attitudine ad adeguarsi alle sempre nuove pretese della società dei consumi. Per un ragazzo che frequenta oggi un qualsiasi liceo, luogo che dovrebbe essere il tempio in cui si forma il pensiero critico, andare a scuola senza il telefono cellulare, senza un determinato paio di scarpe o con un modello di *jeans* troppo poco reclamizzato, significa mettere seriamente a rischio la sua vita sociale, la sua accettazione all'interno del gruppo dei pari⁴³. Partecipare allo spettacolo della vita moderna significa, necessariamente, procurarsi un costume adatto ed imparare bene una parte, esibirsi e recitare il proprio ruolo, soddisfare il pubblico confondendo, sempre più spesso, l'illusione con il reale. A questo tende, ad esempio il dilagare delle più recenti forme di *social-network*, all'interno dei quali ogni persona diventa un utente, un contatto, un *profilo*, una pagina web che ti riconosce valore contando il numero dei tuoi amici, delle tue vacanze all'estero, dei tuoi successi professionali, rendendoti cittadino di un mondo virtuale in cui tutto deve essere esibito, mostrato, palesato per dare forza e sostanza alla tua stessa esistenza. Senza voler totalmente demonizzare le nuove forme di comunicazione, che tuttavia – se utilizzate con raziocinio – hanno il grande merito di diffondere l'informazione e favorire la socializzazione⁴⁴, ciò che qui si vuol sottolineare è l'infittirsi delle minacce che oggi minano il percorso di costruzione della personalità umana, minacce che devono anzitutto venire alla luce per poter essere fronteggiate. Una interpretazione interessante sul dominio dei beni materiali e sulla sua influenza all'interno del processo di formazione della persona è stato dato da Jean Baudrillard. Il sociologo francese sostiene che nelle società opulente dell'Occidente i consumi

⁴³ Il complesso universo delle relazioni adolescenziali nella società contemporanea, con particolare riferimento al contesto scolastico, è stato ben rappresentato dal regista Paolo Virzì nel film *Caterina va in città* (2003), un pittoresco racconto che, attraverso gli occhi di una ragazzina semplice ed ingenua, descrive i drammi e le contraddizioni della nostra epoca sottolineandone le ricadute e le influenze sui giovani.

⁴⁴ A tal proposito vedi in particolare, A. A. Epasto, *Processi cognitivi e nuove tecnologie dell'apprendimento*, Samperi, Messina, 2004.

sarebbero ormai percepiti come un "linguaggio sociale", non essendo più rispondenti alla soddisfazione dei bisogni primari, ma funzionali alla costruzione e comunicazione del proprio *status*, nonché alla comprensione di quello altrui⁴⁵. È come se l'umanità fosse un grosso aerogramma di mercato diviso per *target* di consumo: appassionati di case, vestiti o automobili, aspiranti *soubrette*, cinefili, tifosi, salutisti, contestatori e persino *no-global*. Ognuno ha il suo settore di interesse, ognuno di loro è l'oggetto di studio di una economia finalizzata a renderlo utente e consumatore, a trasformare i suoi interessi in una compravendita di oggetti e servizi. La società contemporanea si contraddistingue per un processo di dematerializzazione della realtà che tende a enfatizzare il significato simbolico delle merci, occultando qualsiasi riferimento ai bisogni fondamentali dell'uomo e alla natura⁴⁶. Cedendo il timone della propria esistenza al *malin genie*⁴⁷ della materialità e dell'apparenza, l'essere umano continua a farsi sedurre dalle cose, allontanandosi sempre di più dalle dimensioni più propriamente umane (la ricerca dell'identità, il desiderio di conoscenza, il bisogno di costruire relazioni autentiche) che caratterizzano la sua esistenza.

Sottrarre il soggetto alla "dominanza tirannica degli stereotipi della cultura"⁴⁸, distoglierlo dal moderno canto delle sirene che seducendolo e ammaliandolo lo porta verso l'autodistruzione, è, oggi più che mai, compito precipuo dell'educazione. Riportare l'individuo contemporaneo verso processi di costruzione del sé, in altre parole, riportarlo sulla strada delle formazioni, è l'obiettivo più alto che una azione educativa che abbia a cuore la persona possa oggi fissarsi. "La pedagogia – scrive Franco Cambi – sa, deve sapere, e lo sa quando si emancipa dalle sue molteplici espropriazioni (scientifiche, politiche, ideologiche ecc.), che il suo baricentro ruota ancora intorno all'*anthropos* (oggi come *ego* che si fa sé), sia pure come possibilità, sia pure in controtendenza rispetto al presente, sia pure assumendolo – appunto – come problema e come sfida. Come problema certamente aperto e come sfida sia

⁴⁵ J. Baudrillard, *Il sistema degli oggetti*, Bompiani, Milano, 2003 (1972).

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Cfr., J. Baudrillard, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, Milano, 1984.

⁴⁸ C. G. Jung, *L'io e l'inconscio* (1928), Boringhieri, Torino, 1970, p. 87.

pure impossibile, qualora lo fosse. In ogni caso la pedagogia non può che continuare a parlare in nome del soggetto, anche se esso appare, da molti segni, collocato, forse, ma ‘molto forte’ sul viale del tramonto”⁴⁹.

L’itinerario di costruzione della persona tra motivazione, coltivazione e cura

“La concezione antropologica – scrive Viviana Burza – guida la teorizzazione perché un modello pedagogico è diretto al perseguimento di un fine che nella realizzazione del potenziale umano ha un complesso e problematico processo *in fieri*, mai concluso e mai del tutto realizzato, in cui trova la sua ragione di essere”⁵⁰. Le speculazioni sulla persona e sulla questione del soggetto fin qui ricomposte, trovano, all’interno del discorso pedagogico, una loro valenza nel momento in cui divengono strumento per meglio comprendere la complessità della natura umana in vista della sua formazione. Concepire la formazione come processo di costruzione della personalità dell’individuo e l’educazione come un insieme di strategie che tentano di favorire questo indispensabile percorso, significa porre la persona – e dunque le sue caratteristiche, le sue tensioni, le sue difficoltà – al centro della teoria e della prassi pedagogica, definirla in maniera inequivocabile misura e fine di ogni pensiero e di ogni azione educativa. “La pedagogia – scrive Franco Blezza – rappresenta fin dalle sue radici non solo il considerare e lo studiare l’educazione e il condurre riflessioni su di essa, ma anche ed innanzitutto un farsi carico dell’educando, un prendersene cura e un prenderselo a cuore, un condurlo in quelle situazioni sociali che si ritengono più adatte e fattive e le maggiormente propizie possibili in quel preciso momento perché la sua educazione abbia luogo

⁴⁹ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 180.

⁵⁰ V. Burza, *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003, p. 163.

positivamente, ed altresì un vigilare e controllare queste situazioni, un riscontrarne l'esito che ne consegue"⁵¹.

La centralità del soggetto, radicatasi nel discorso pedagogico soprattutto grazie all'attivismo pedagogico ed, in particolare, all'opera di John Dewey⁵² rappresenta oggi una delle consapevolezze più largamente condivise nella pedagogia contemporanea. "Si tenga presente – scrive Giuseppe Flores d'Arcais nel suo *Dizionario di pedagogia* – che, poiché la persona è valore, qualsiasi modalità educativa si scelga, qualsivoglia sia l'obiettivo che si ritiene di raggiungere, sempre l'educazione ha di mira la valorizzazione del valore personale, e dunque consiste nel guadagno di essere cui l'esistere tende"⁵³.

Posta la persona come obiettivo della formazione e presa consapevolezza della crisi del soggetto nella società contemporanea, la teoria e la prassi pedagogica si trovano, oggi più che mai, investite del delicato compito di arginare questa dispersione dell'individuo, "di indicare le condizioni per fornire ai soggetti informazione gli strumenti per ripensare e/o ritornare alla scoperta del sé e, conseguentemente, considerare l'ascolto e il dialogo come itinerari formativi da offrire al soggetto per uscire dalla crisi"⁵⁴. La questione, presente e dibattuta dal pensiero pedagogico già da molti anni⁵⁵, si pone anzitutto come un problema di consapevolezza, come

⁵¹ F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007, pp. 229-230.

⁵² "Ora – scrive John Dewey – nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati"; J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 24.

⁵³ G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Milano, 1987, p. 980.

⁵⁴ A. Porcheddu, *La formazione del soggetto in crisi. Alcuni spunti su identità, ascolto e dialogo*, in E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma, 2008, p. 224.

⁵⁵ Sulla motivazione, vedi in particolare, J. W. Atkinson, *La motivazione* (1964), Il Mulino, Bologna, 1973; A. H. Maslow, *Motivazione e personalità* (1954), Armando, Roma, 1973; W. Mc Dougall, *The Energies of Man*, Methuen, London, 1933; E. Strologo, *La motivazione: prospettiva teorica*, in, L. Ancona (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia, 1972.

tentativo di risvegliare l'essere umano dal torpore esistenziale che gli viene dai falsi idoli che si è costruito facendo leva, anzitutto, sulla sua motivazione.

Scintilla che anima il soggetto, spinta che lo muove verso la realizzazione di un progetto, la motivazione è un tassello fondamentale del processo formativo racchiudendo quella spinta, quel *motus* profondo che anima l'individuo portandolo ad intraprendere una determinata azione, a spendersi per raggiungere un determinato obiettivo. Il comportamento dell'essere umano, anche nell'epoca delle immagini e dei consumi, è sempre diretto da una qualche motivazione, è comunque mosso e animato dal desiderio profondo di raggiungere un risultato, sia esso un fisico prestante, una bella casa, un ricco profilo su *Facebook* o l'autenticità esistenziale. Tuttavia, mentre la propaganda mediatica e gli stereotipi sociali fanno energicamente leva su questa componente dominante della persona, incitandolo a raggiungere obiettivi anche complessi ed ambiziosi (si pensi al tempo ed alle energie che molte ragazze dedicano alla cura del loro corpo) o ad accaparrarsi *gadget* sempre più superflui, bisogna riconoscere che la spinta verso la coltivazione del *proprium* (tradizionalmente affidata alla famiglia, alla scuola, alle istituzioni religiose) è oggi sempre meno sentita, sempre meno invocata o, quantomeno, soffocata dalla vastità di messaggi che dirigono il comportamento umano verso altre mete. Per cercare di dare una risposta a questa annosa questione, che si configura come una delle radici della crisi del soggetto nella contemporaneità, è bene fare una ulteriore precisazione sul concetto di motivazione, distinguendo, nello specifico, tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca, secondo la proposta di Jerome Bruner⁵⁶.

Secondo Bruner, il primo distinguo, ovvero quello che si riferisce alla motivazione intrinseca, potrebbe essere associato a quello che in etologia si chiama *impulso*, indicando la naturale predisposizione del soggetto ad utilizzare le sue capacità, a spendere le sue energie in direzione di un obiettivo funzionale al suo benessere, alla sua realizzazione. Il desiderio di conoscere, di acquisire un controllo sempre maggiore sull'ambiente, lo stimolo a mettersi in gioco, a superare i suoi limiti, sono

⁵⁶ Cfr., J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2000.

questi motivi primari, profondi che spingono l'essere umano, a livello quasi istintuale, a dedicare il suo tempo e le sue capacità ad una determinata impresa. Vi è poi un secondo tipo di motivazione che, sempre secondo la distinzione operata da Bruner, viene definita estrinseca, ovvero una spinta che non muove dai bisogni più intimi dell'animo umano ma che è bensì eterodiretta da qualcosa di esterno alla personalità dell'individuo. La conquista del successo, l'accumulo di beni materiali, la costruzione del proprio *status* sociale attraverso una serie di simboli e atteggiamenti sono tutti obiettivi fissati al di fuori della sfera più propriamente umana, tensioni per cui l'individuo non è naturalmente portato ma che si insinuano nella sua sfera dei desideri attraverso un'azione motivazionale condotta da realtà che esulano dalla sua interiorità.

Combattere contro l'esercito di *spot* e propagande che, continuamente, bombardano l'individuo inducendolo a dopare i suoi bisogni più autentici attraverso contentini che poco hanno a che fare con il suo bisogno di autorealizzazione è oggi una delle sfide più ambiziose dell'educazione che, per ricondurre l'uomo a se stesso, deve prima renderlo consapevole della vacuità e di queste modalità esistenziali. "Senza pensiero – scrive Mario Gennari – l'uomo non vive, né si forma o si educa. Piuttosto sopravvive! Né il denaro né il potere possono comprare o imporre un qualsiasi pensare. Il pensiero è il sigillo della nuda proprietà di se stessi"⁵⁷. Condurre l'individuo verso l'autonomia di pensiero, risvegliare e coltivare il suo spirito critico facendo emergere atteggiamenti di apertura, valutazione, interpretazione della realtà è oggi una delle prerogative più urgenti delle scienze dell'educazione. Un soggetto pensante, così come è l'essere umano nella sua condizione più naturale e originaria, un individuo capace di staccarsi dalla massa, dagli stereotipi, dai luoghi comuni per dare ascolto alla sfera della sua interiorità, per dar voce al suo pensiero è l'unico in grado di ricondurre l'umanità verso orizzonti di libertà e benessere. "La libertà genuina è intellettuale – scrive John Dewey – essa poggia sull'educato potere di pensare, sull'abilità a 'voltare le cose', a guardare ai problemi con ponderazione, a giudicare se si dispone della quantità e della specie di evidenza richieste per una decisione e, in caso

⁵⁷ M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006, p. 285.

contrario, a dire dove e come raggiungere tale evidenza. Quando l'azione dell'uomo non è guidata da conclusioni meditate, sono allora gli impulsi sconsiderati, gli appetiti non equilibrati, il capriccio o le circostanze del momento che la dirigono. Coltivare una incontrollata e irriflessiva attività esterna significa educare ad una condizione di servitù, giacché quell'attività lascia la persona in balia dell'appetito, delle sensazioni e delle circostanze"⁵⁸. Ma "l'educato potere di pensare" a cui fa riferimento il pedagogista americano, non è una conquista scontata, ma è presente nell'essere umano come potenzialità da mettere in atto, come facoltà unica e privilegiata che ha tuttavia bisogno di essere coltivata.

La coltivazione, altro tassello fondamentale nell'esplicarsi autentico dell'umana esistenza, è una categoria pedagogica oggi quanto mai fuori moda, un riferimento che già nel termine si rifà ad un mondo, quello dell'agricoltura, che richiama alla mente il sudore e la fatica. Far riferimento alla coltivazione significa, oggi più che mai, affrontare un discorso che va certamente controcorrente considerando che l'uomo moderno non fa altro che ricercare ed esaltare tutta quella serie di strumenti, tecniche e strategie che gli permettono di faticare poco, di ottenere grandi risultati con piccoli sforzi, pavimenti puliti senza strofinare, fisici longilinei senza diete né attività fisica, persino diplomi o esami universitari da conseguire passando pochissimo tempo sui libri. "I bambini americani – scrive Zygmunt Bauman – non hanno più voglia di mangiare le mele: masticare è troppo difficile. Non vogliono sbucciare le arance: vogliono il succo già preparato in bottiglia che arriva più facilmente alla gola e permette di faticare meno"⁵⁹. Da ogni parte del globo, giungono oggi notizie e messaggi che bandiscono l'impegno e la fatica, riducendo l'attività umana ad una serie di automatismi che, per essere innescati, hanno semplicemente bisogno della procedura o del prodotto giusto. Ma, nonostante la realtà virtuale dica il contrario il raggiungimento significativo di un qualsiasi risultato (dalle pulizie domestiche ai ben più ardui traguardi scolastici) passano solo

⁵⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 160.

⁵⁹ Z. Bauman, *L'eternità è in pericolo. Sfide pedagogiche nella modernità liquida*, in A Porcheddu, (a cura di), *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una nuova sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano, 2007, p. 52.

ed esclusivamente attraverso il sacrificio e la dedizione, si ottengono solo per mezzo dello sforzo quotidiano e costante di chi ha veramente a cuore il raggiungimento di un obiettivo.

“L’uomo – scrive Carl Gustav Jung – vuole certezze e non dubbi, risultati e non esperienze, senza accorgersi che le certezze non possono che provenire dai dubbi e i risultati dalle esperienze”⁶⁰. Il termine *cultura*, originariamente utilizzato per indicare il processo di sviluppo delle facoltà più elevate dell’essere umano, cioè il processo di formazione nonché l’educazione di una personalità raffinata, capace di scelte mature e di pensieri articolati, e che oggi si riferisce al complesso delle conoscenze, delle tecniche, delle acquisizioni spirituali dell’umanità, ha la sua radice etimologica nel verbo latino *cólere* che significa, appunto, coltivare⁶¹. Pensare alla storia dell’umanità, allo sviluppo delle diverse civiltà eludendo la categoria pedagogica della coltivazione significherebbe, probabilmente, ridurre di gran lunga la mole delle conoscenze, delle esperienze, delle consapevolezze raggiunte oggi dall’essere umano. Attraverso la coltivazione, il soggetto ha la possibilità di esercitare le sue facoltà fisiche e mentali, di scoprire i suoi difetti così come i suoi punti di forza, di valicare il limite del presente per incidere un nuovo traguardo nella sua storia personale e, specularmente, in quella dell’umanità tutta.

Infine, nel processo che riconduce l’uomo a se stesso distogliendolo dalla vacuità di una vita che non miri alla realizzazione del sé, la teoria e la prassi educativa devono tener presente la dimensione relazionale e dialogica della natura umana, la tensione e l’apertura verso gli altri e verso se stessi che si manifesta nella categoria pedagogica della cura.

Il dispiegarsi delle dinamiche che determinano la forma dell’individuo, che concorrono alla rivelazione del suo essere è un processo che, per realizzarsi in maniera autentica, ha necessariamente bisogno di un ambiente plurale, di un caleidoscopio di stimoli e relazioni essenziali per la concretizzazione delle

⁶⁰ C. G. Jung, *Gli stadi della vita* (1931), in, Id., *La dinamica dell’inconscio*, Boringhieri, Torino, 1976, p. 418.

⁶¹ Cfr., M. Cortellazzo, M. A. Cortellazzo (a cura di), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 2004, pp. 319-320.

potenzialità della persona. “Per sviluppare la sua umanità e le sue potenzialità teoretiche, pratiche e tecniche – scrive Giuseppe Bertagna – ogni soggetto ha bisogno di interagire con altri soggetti umani dotati di altra razionalità teoretica, pratica e tecnica in azione”⁶². La presenza dell’altro, l’incontro e il confronto con la cosiddetta alterità rappresenta un momento imprescindibile nel processo di crescita e di costruzione della persona.

“L’uomo diventa io a contatto con il tu”⁶³ sostiene Martin Buber, il cui pensiero ben si colloca all’interno di un discorso che vuole percepire la relazionalità come elemento essenziale nel processo di formazione della personalità umana. Secondo Buber, il senso dell’esistenza è da ricercare innanzitutto nel *principio dialogico*, ovvero nella capacità di stabilire una relazione con il mondo, ponendosi in un rapporto Io-Tu⁶⁴. L’uomo si riscopre come tale solo nel momento in cui si apre all’alterità, solo dedicandosi alla dimensione relazionale egli manifesta la sua natura più autentica in una dinamica di esplorazione della propria intimità attraverso la straordinaria esperienza del dialogo. Nell’incontro vivo con fra persone, nella corrispondenza autentica fra gli individui l’essere umano sboccia alla vita perchè vivere confinati in se stessi, privarsi delle relazioni con il mondo esterno corrisponde all’inevitabile inaridimento della propria interiorità.

La cura di sé, approdo di un percorso formativo volto alla costruzione della persona, può essere associato, all’interno del nostro discorso, a quello che Carl Gustav Jung chiamava “processo di individuazione”, ovvero a quel meccanismo che porta l’essere umano a “diventare un essere singolo e, intendendo noi per individualità la nostra più intima, ultima, incomparabile e singolare peculiarità, diventare se stessi, attuare il proprio Sé”⁶⁵. Nel processo di individuazione, ovvero nell’emancipazione completa dell’uomo dalle dinamiche collettive in direzione di una completa maturazione delle proprie potenzialità, Jung vede il senso ed il fine ultimo

⁶² G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 15.

⁶³ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993, a cura di A. Poma, p. 79.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ C. G. Jung, *L’io e l’inconscio* (1928), cit., p. 87.

dell'esistenza; individuarsi significa riuscire, attraverso un percorso formativo autentico, attraverso la cura di sé, a differenziarsi dall'adesione acritica alle forme collettive dell'esistenza prendendo consapevolezza e facendo fruttare il *proprium* che caratterizza ogni persona come essere unico ed irripetibile.

“Noi siamo, ci muoviamo e viviamo nella strada, nel frastuono di una folla anonima che c'impone i suoi segnali e le sue chiacchiere, i suoi slogans pubblicitario i suoi suggerimenti politici, le sue abitudini, i suoi modelli ed i suoi gusti. [...] Attraverso la radio, la televisione, la stampa d'informazione o di propaganda anche le nostre case sono invase da questa ossessionante presenza degli altri senza nome. La nostra esistenza in comune è sempre più totalmente estroversa e tende ad appiattirsi e banalizzarsi. [...] non sono più io che penso o decido, ma gli altri per me. [...] Tutta l'organizzazione della nostra vita associata tende a cancellare ogni segno di individualità nell'anonimato della 'opinione pubblica', nella impersonale onnipotenza del 'così si dice' e del 'così si fa'. Non ci importa di indagare e sapere come stanno veramente le cose, ma ci fidiamo, ci adagiamo in quello che gli altri ci suggeriscono e ci impongono. [...] Siamo 'persone' nella misura in cui ciascuno di noi decide di se stesso, dando alla propria vita l'unità di un senso e di una vocazione, affrontando con responsabilità le alternative che la vita associata gli pone”⁶⁶.

Il valore e la grandezza della natura umana, le innumerevoli forme attraverso cui questa può esprimersi, divenendo artefice di arte, di cultura, di civiltà, sono, in effetti, troppo vaste, troppo preziose per poter essere ridotte da meccanismi di adattamento ed omologazione a forme e contesti prestabiliti. Alla pedagogia, all'educazione, alla scuola, il compito, oramai improcrastinabile di ricondurre l'uomo verso questa consapevolezza, di renderlo cosciente delle sue potenzialità, di incanalare le sue energie verso percorsi propriamente umani che possano farlo divenire, autenticamente, persona.

⁶⁶ P. Prini, *Filosofia e pedagogia*, in, M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico del nostro tempo*, La Scuola, Brescia, 1976, p. 494.

Capitolo Terzo

La società contemporanea tra crisi e utopia

Postmoderna, ipertecnologica, globalizzata. Breve ritratto della società complessa

La categoria pedagogica della formazione, si identifica con quel processo di promozione dell'identità della persona nel suo itinerario di crescita ed emancipazione, nel suo divenire parte attiva del mondo, soggetto sociale autonomo, aperto agli altri e alla vita. Caratterizzato da un irrinunciabile corredo di categorie che, dipanandosi nel tempo e nello spazio delle successioni educative, determinano la *forma* dell'individuo, il processo formativo è sempre definito come delicato ed imponderabile, percorso da un sottile equilibrio tra le tensioni emancipative proprie della persona e le continue spinte esterne che provengono dall'ambiente, dai modelli culturali, dalle strutture sociali nelle quali l'individuo si trova a vivere¹.

La società occidentale, La società occidentale, ambito privilegiato della presente analisi, nella quale si trova immersa la processualità formativa, è oggi caratterizzata da un elevato livello di problematicità, impregnata ed attraversata da dinamiche e

¹ "Il concetto di formazione – scrive Giuseppe Spadafora – si è sempre posto come un problema filosofico centrale che ha definito il rapporto tra l'*interiorità* e l'*esteriorità* dell'essere e ha avuto due tendenze fondamentali nello sviluppo del pensiero filosofico: da una parte un filone di riflessioni filosofiche che ha analizzato la formazione come una crescita ontologica dell'essere [...] dall'altra un filone di riflessioni filosofiche, dalla riflessione kantiana in poi, strettamente connesso ad elaborazioni teoriche di pedagogisti che ha considerato il concetto di formazione strettamente legato al rapporto tra l'attività del soggetto e il suo sviluppo nella storia, intendendo con quest'ultimo termine la serie di eventi, di azioni, di interazioni che costituiscono le trame dell'oggettività, su cui il soggetto si è posto come componente attivo e di continua interazione e costruzione"; G. Spadafora, *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in, F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 77-78.

fenomeni che influenzano in maniera sostanziale il divenire armonico dell'umana esistenza. Tentare di ricostruire i tratti salienti che definiscono l'ambiente di vita dell'uomo di oggi, significa prendere in considerazione una componente fondamentale del processo formativo, un processo che non è mai distaccato dal contesto nel quale si trova immerso ma che, piuttosto, ne è profondamente ed irrinunciabilmente influenzato.

Abbiamo già accennato, cercando di circoscrivere lo *status* del soggetto nella società contemporanea, che il mondo è oggi caratterizzato da un elevato livello di complessità, da un rapido turbinio di innovazioni, scoperte e cambiamenti che lo rendono estremamente dinamico, in continua evoluzione. La straordinaria disponibilità di risorse, le continue conquiste scientifiche, la rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione, la pluralità di linguaggi, culture, religioni e forme di pensiero che oggi si trovano a convivere in quello che è oramai conosciuto come *villaggio globale*, designano i tratti di un ambiente di vita unico nella storia dell'umanità, di un contesto assolutamente singolare che ha bisogno di essere compreso ed interpretato per poter essere fronteggiato.

Nel 1979, il filosofo francese Jean-François Lyotard pubblicò un saggio dal titolo *La condition postmoderne* delineando i tratti della società occidentale ritratta al crepuscolo della sua modernità². Con l'aggettivo *postmoderno*, diffusosi oramai ad ogni campo dello scibile umano – tanto che si parla di pittura, di una scultura, di una letteratura, di una architettura postmoderna³ – Lyotard intende designare il nuovo livello di consapevolezza umana sullo stato della conoscenza che ha generato una inevitabile frattura con la tradizione moderna. Nell'era postmoderna, secondo il

² J. F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1987³ (1981).

³ “A scorrere gli scaffali di una libreria – scrive Michele Nacci – si scopre che esistono un diritto postmoderno, una scienza postmoderna, oltre naturalmente a un'etica e una filosofia postmoderne. [...] Il postmoderno consiste nella condivisione di atteggiamenti comuni: il lasciarsi andare al flusso dei continui cambiamenti di superficie che la nostra civiltà propone; il non credere all'esistenza di uno stile proprio di un tempo (e dunque unitario) che guidi la creazione nei vari campi del sapere”; M. Nacci, *Postmoderno*, in P. Rossi (a cura di), *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, Utet, Torino, 1995, Vol. IV, p. 362.

filosofo francese, si registra il venir meno degli argomenti di giustificazione del sapere che avevano dominato la cultura occidentale sin dall'Illuminismo; la conoscenza, per secoli intesa come strumento di emancipazione, come valore che arricchisce l'esistenza umana è ormai divenuta, nella società tecnologica, un qualsiasi bene di consumo, un insieme di informazioni che si costituisce attraverso un processo meccanico separato dalla formazione culturale dell'uomo. "È ragionevole pensare – scrive Lyotard con parole che oggi, a trent'anni di distanza dalla loro pubblicazione, potremmo definire profetiche – che la moltiplicazione delle macchine per il trattamento delle informazioni investe ed investirà la circolazione delle conoscenze così com'è avvenuto con lo sviluppo dei mezzi di circolazione delle persone prima (trasporti) e di quelli dei suoi e delle immagini poi (media). Questa trasformazione generale non lascia intatta la natura del sapere. [...] Da ciò è possibile aspettarsi una radicale esteriorizzazione del sapere rispetto al 'sapiente', qualunque sia la posizione occupata da quest'ultimo nel processo della conoscenza. L'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso"⁴.

Non v'è dubbio che l'avvento delle nuove forme di comunicazione, figlie di un progresso tecnologico avanzato, abbiano oramai ridisegnato i tratti del concetto di sapere, scardinando quello che un tempo era dominio di una elitaria porzione di umanità per diffonderlo, attraverso i nuovi canali di informazione, alle masse popolari. È anche vero però che, questa rivoluzione tecnologica, ha completamente demolito quella che era l'antica accezione del termine cultura, indebolendola con riferimenti sempre nuovi e sempre cangianti. La dissoluzione dei punti di vista centrali e dominanti che caratterizzavano la modernità si identifica con quella che Lyotard definisce "incredulità nei confronti delle metanarrazioni"⁵ ovvero nello scetticismo dilagante che opera una netta cesura con l'universo metafisico.

⁴ J. F. Lyotard, *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit., pp. 11-12.

⁵ Ivi, p. 6.

Il pensiero postmoderno ci restituisce così l'immagine di un uomo che ha reciso qualsiasi legame con il trascendentale, che ha deciso di appiattare la sua esistenza nella dimensione dell'*hic et nunc*, di una presenzialità sterile che lo porta a smarrire i punti di riferimento che da sempre illuminano il cammino dell'umana esistenza.

Il tramonto della *ratio* forte della tradizione cede il posto al "pensiero debole", così come lo definisce Gianni Vattimo⁶, indicando l'impossibilità, per l'uomo contemporaneo, di giungere ad una qualsiasi conoscenza che possa assolutamente dirsi stabile o definitiva. Il bisogno di verità, di conoscenze certe, di punti di riferimento gnoseologici è, secondo Vattimo, espressione di una umanità primitiva che cerca di esorcizzare i pericoli a cui è esposta attraverso costruzioni metafisiche e concezioni globali. L'ermeneutica contemporanea, inaugurata con le speculazioni di Nietzsche e Heidegger, ha visto nella dissoluzione di questi costrutti sia una liberazione dell'universo dei simboli, dalle credenze, dalle costruzioni metafisiche, sia una apertura a nuove forme di vita e di pensiero. Da qui la nuova concezione del sapere che, sempre secondo il filosofo italiano, deve rinunciare a qualsiasi ruolo fondativo per configurarsi appunto come 'pensiero debole', come 'ontologia dell'attualità' capace di accompagnare e edificare l'umanità in un mondo che non ha più bisogno di assoluti⁷. "La debolezza del pensiero nei confronti del mondo – scrive Gianni Vattimo – e dunque della società, è probabilmente solo un aspetto della *impasse* in cui il pensiero si è venuto a trovare alla fine della sua avventura metafisica. [...] L'espressione funziona anzitutto debolmente, come uno *slogan* polivalente e volutamente dai confini non segnati, ma che fornisce un'indicazione: la razionalità deve, al proprio interno, depotenziarsi, cedere terreno, non avere timore

⁶ G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 1990⁷ (1983).

⁷ "Se parlo il mio dialetto – scrive Gianni Vattimo – finalmente, in un mondo di dialetti, sarò anche consapevole che esso non è la sola 'lingua', ma è appunto un dialetto tra gli altri. Se professo il mio sistema di valori – religiosi, estetici, politici, etnici – in questo mondo di culture plurali, avrò anche un'acuta coscienza della storicità, contingenza, limitatezza, di tutti questi sistemi a cominciare dal mio"; G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), Garzanti, Milano, 2000, p. 18.

di indietreggiare verso la supposta zona d'ombra, non restare paralizzata dalla perdita del riferimento luminoso, unico e stabile, cartesiano”⁸.

La ‘postmodernità’, il ‘pensiero debole’, a ben vedere, rimandano, in maniera ineludibile, ad un uomo che si scopre sempre più solo, sempre più spogliato delle sue certezze, della sua corazza razionale e metafisica, per trovarsi inerme contro le sue paure, le sue ansie, persino contro i suoi desideri. Gestire la propria esistenza con la consapevolezza che non esiste una strada maestra, che non vi sono più riferimenti certi di cui potersi fidare e a cui, specularmente, affidare le redini della propria storia, significa per l'essere umano trovarsi di fronte ad un novello senso di libertà, una libertà che, se da una parte apre il suo orizzonte a modelli esistenziali altri, dall'altro non può che lasciargli un imprescindibile senso di smarrimento⁹.

“Il disorientamento espresso dall'idea dell'impossibilità di un sapere sistemico intorno all'organizzazione sociale – scrive Anthony Giddens – deriva [...] principalmente dall'impressione che molti di noi siano irretiti in un universo di eventi che non riusciamo a comprendere appieno e che in buona parte sembrano sottrarsi al nostro controllo. Per capire come questo sia potuto avvenire non basta inventare nuovi termini, come quello di post modernità e affini. [...] Anziché andare incontro ad un'era post moderna, stiamo entrando in un'era in cui le conseguenze della modernità si fanno più radicali e universali”¹⁰. Il punto di vista espresso da Giddens, pur dissentendo con la teoria di Lyotard, rimanda anch'esso alla consapevolezza che il momento storico che stiamo attraversando è caratterizzato da

⁸ G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, cit., pp. 7-10.

⁹ “La moderna società della conoscenza – scrive Giuliano Minichiello – generata dagli effetti dei processi di sintesi di *episteme*, *techne* e *phronesis*, si presenta profondamente ambigua: da un lato, essa è una fonte quasi inesauribile di opportunità, cioè di libertà dell'individuo nella costruzione/formazione della propria esistenza; dall'altro, costituisce, con la sua irraggiungibile e potente necessità di oggettivazione, un orizzonte fuggevole e distante, da cui proprio il singolo rischia di rimanere escluso”; G. Minichiello, *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*, Pensa, Lecce, 2006, p. 133.

¹⁰ A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducie e rischio, sicurezza e pericolo* (1990), Il Mulino, Bologna, 1994, p. 16.

un elevato livello di incertezza, da un confusione dilagante che rischia di gettare l'individuo in un limbo di incompiutezza del sé che appare terrificante.

Se il senso della propria esistenza non è più rintracciabile all'esterno, al di fuori della consapevolezza, della percezione, della sensibilità umana, di quei caratteri che gli permettono di discernere la direzione da dare al proprio esistere, diviene chiaro come la pedagogica, l'educazione, la formazione divengano timoni ineludibili a cui aggrappare la vita umana. Deprivato dei riferimenti assiologici forti, l'individuo ha, oggi più che mai, bisogno di essere guidato verso la scoperta del senso della sua esistenza, accompagnato verso una presa di consapevolezza che non è semplice o automatica, ma che deve destreggiarsi nel labirinto di stimoli e attrazioni che, da ogni parte, minano all'integrità della persona, al disvelamento autentico delle caratteristiche più propriamente umane che possono dare significato alla sua esistenza.

La ricerca del senso dell'essere, all'interno della società contemporanea, è sempre più minacciata dal dilagare di nuove e attraenti forme di vita che, complice il dominio delle comunicazioni di massa – asservite il più delle volte a logiche economiche più che educative – rischiano di deviare l'individuo verso dinamiche esistenziali che non rispondono ai suoi bisogni più veri¹¹. Nei capitoli precedenti, abbiamo sottolineato che l'individuo, per realizzare pienamente le sue potenzialità, per attualizzare quello che esiste nella sua sfera più intima solo come possibilità, per divenire finalmente persona, ha bisogno di esperire tutte quei processi esistenziali che, insieme, costituiscono la categoria pedagogica della formazione. Apprendimento, motivazione, scelta, coltivazione, cura, sono tutti passaggi fondamentali all'interno del processo formativo, passaggi che tuttavia hanno bisogno di essere indirizzati verso la ricerca del senso dell'esistere, sottraendoli da deviazioni e tensioni esterne che possono far approdare l'individuo verso lidi estranei al suo essere. Destreggiarsi nel *mare magnum* di proposte, *spot* e propagande che manipolano i desideri e i bisogni umani estraniando l'individuo dal

¹¹ “Radio, televisioni, giornali – scrive Gianni Vattimo – sono diventati elementi di una generale esplosione e moltiplicazione di *Weltanschauungen*, di visioni del mondo”; G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), cit., p. 12.

dialogo autentico con se stesso, distraendolo da tutta quella serie di passaggi, crisi, riflessioni che lo portano a costruirsi una identità coerente con il suo spirito, non è tuttavia semplice, data la fragilità della condizione umana e, insieme, la forza dilagante del potere mediatico e commerciale.

“Le trasformazioni culturali intervenute nella nostra società – scrive Viviana Burza – trovano nei processi della comunicazione multimediale e in rete una delle fondamentali variabili della complessità. [...] La questione fondamentale sulla quale si fermava inizialmente l’attenzione degli studiosi si può individuare nel rapporto intercorrente tra il potere, i media e i newmedia, sulla base del convincimento che le modalità attraverso cui agiscono i centri di potere – economico, politico, occulto – trovano nei sistemi di comunicazione di massa, e segnatamente in quelli multimediali e in rete, gli strumenti privilegiati di una comunicazione sociale capace di esercitare il controllo dell’opinione pubblica, delle nuove *élite* di potere”¹². Le riflessioni di Viviana Burza, che abbiamo largamente riportato proprio per l’esaustiva chiarezza con la quale esprimono un pensiero tutt’altro che semplice, racchiudono una delle questioni più annose con la quale deve oggi confrontarsi la riflessione pedagogica, ovvero, l’influenza dei *mass media* sul processo di formazione della persona.

Il termine *mass media*, da tempo entrato a far parte del linguaggio corrente, indica il complesso delle informazioni e dei mezzi che le producono e le diffondono ad un pubblico sempre più ampio ed eterogeneo. L’universo delle comunicazioni di massa, cresciuto di pari passo con lo sviluppo tecnologico che le ha generate, presenta alcune importanti caratteristiche che lo differenziano da qualsiasi altro tipo di comunicazione.

Secondo il modello teorico messo a punto nel 1948 da Harold Lasswell, un processo comunicativo può essere riassunto attraverso il seguente schema: “*chi; dice cosa; a chi; attraverso quale canale; con quale effetto?*”¹³. Il modello lasswelliano, isolando ogni singola componente del processo comunicativo sottolinea quanto questa

¹² V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008, p. 104-105.

¹³ Cfr., M. Lasswell, *The Structure and Functions of Communication in Society*, Harper, New York, 1948.

commistione di variabili possa avere effetti mutevoli ed imprevisi all'interno di una relazione, ancor più quando – come nel caso delle *telecomunicazioni* – almeno una di queste componenti – *a chi* – è inevitabilmente sconosciuta.

Traslando il modello teorico proposto da Lasswell al mondo dei *media* possiamo riconoscere, anzitutto, un emittente, un *chi* rappresentato quasi esclusivamente da soggetti che svolgono la funzione di comunicatori di professione (giornalisti, registi, conduttori) all'interno di organizzazioni formali (emittenti televisive o radiofoniche, redazioni giornalistiche, agenzie pubblicitarie). Il contenuto dei messaggi prodotti dagli emittenti, seconda variabile del modello preso come riferimento, è poi rappresentato dal frutto di un processo di produzione, che, il più delle volte, reitera i metodi tipici dell'industria¹⁴. Il destinatario, come accennavamo, non è mai riconoscibile e specifico, mentre il canale, qualunque esso sia – televisore, radio, carta stampata – possiede sempre una caratteristica, ovvero la distanza tra l'emittente e il ricevente, un divario che non è soltanto fisico ma anche culturale e sociale, poiché in genere l'emittente occupa una posizione di maggiore visibilità all'interno del panorama sociale, esercitando, perciò, maggiore autorità nei confronti del ricevente. L'ultima variabile, ovvero quella relativa agli effetti della comunicazione, rimane, nonostante si tenti sempre più spesso di controllarla attraverso l'uso di teorie psicologiche, ricerche sociologiche e statistiche di mercato (*Marketing*), sostanzialmente imprevedibile.

Da queste considerazioni, che tentano tuttavia di riassumere un discorso estremamente più articolato, è possibile dedurre che, con il suo carattere di estrema imponderabilità, l'universo delle comunicazioni di massa – che certo possiede anche peculiarità estremamente positive¹⁵ – può rappresentare una seria minaccia

¹⁴ Parallelemente allo sviluppo e all'esplosione delle comunicazioni di massa si affermò, in occidente, il termine "industria culturale", introdotto negli anni Trenta dalla Scuola di Francoforte, per definire la modalità di trattare contenuti di matrice culturale come "merci", cioè esattamente allo stesso modo con cui si producono oggetti materiali tramite il sistema industriale; a tal proposito, vedi in particolare, E. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1976.

¹⁵ A tal proposito vedi in particolare, A. Castelli Bonomi, A. Rosa, M. G. Di Tullio, *I media per crescere. Laboratori di comunicazione*, San Paolo, Milano, 2008; G. Greco (a cura di),

all'integrità della persona, potendo deviare con estrema facilità quei soggetti che non sono ancora in grado di filtrarne gli innumerevoli messaggi.

L'avvento e l'espansione dell'"industria culturale", oggi assolutamente dominante, ha prodotto all'interno della riflessione teorica non poche tesi interpretative, alcune delle quali enfatizzano il carattere persuasivo ed alienante delle nuove forme di comunicazione, altre che le esaltano come strumento di trasparenza e democrazia. Già nel 1964, Umberto Eco, in un saggio sull'industria culturale, riconobbe le posizioni di quelli che egli definì "apocalittici" e "integrati", distinguendo tra coloro che vedevano solo gli effetti di impoverimento culturale (Adorno, Horkheimer) e coloro che vi riconoscevano una funzione di informazione, acculturazione e sensibilizzazione delle masse popolari (Marshall McLuhan)¹⁶. "Con i *mass media* – scrive Franco Cambi – siamo di fronte ad un problema educativo ancora aperto. [...] Quello che va, però, sottolineato con forza è che, con l'avvento dei *mass media* e dell'"industria culturale", tutto l'universo educativo è stato radicalmente trasformato, poiché le agenzie tradizionali dell'educazione sono state spiazzate nella loro centralità sociale"¹⁷. Alla voce del maestro, dei genitori, dei nonni, di tutti coloro a cui tradizionalmente era affidata la sfera educativa si è oramai aggiunto il suono delle propagande, la forza delle rappresentazioni, lo straordinario potere dell'immaginazione che, muovendo processi cognitivi estremamente complessi e sofisticati, il più delle volte sovrasta qualsiasi altra direttiva¹⁸.

ComEducazione, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002; E. Menduri, *La televisione*, Il Mulino, Bologna, 2002.

¹⁶ Cfr., U. Eco, *Apocalittici e integrati* (1964), Bompiani, Milano, 1994.

¹⁷ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 529.

¹⁸ "Il potere delle *mass communications* in termini di retoriche della persuasione – scrive Mario Gennari – appare estremamente alto e i suoi effetti sono sia immediati sia a lungo termine. Alle funzioni di narrazione e di metaforizzazione si affiancano una sintassi, una semantica e una pragmatica dei *media* che tendono alla spettacolarizzazione della notizia, incidendo sulla normale percezione della realtà da parte del soggetto. Ciò che i *media* dicono diventa più vero di quanto i cinque sensi umani avvertono"; M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006, p. 264.

La fragile condizione dell'essere umano all'interno della società postmoderna ed, insieme, il dilagante potere dei mezzi di comunicazione, rappresentano le due condizioni che più hanno contribuito alla fondazione di quella che oggi definiamo società globale, di quella commistione di linguaggi, modelli, relazioni e comportamenti che va sotto il nome di globalizzazione.

Con il termine globalizzazione, comparso già alla fine della seconda guerra mondiale per indicare il processo di integrazione tra le economie della maggior parte dei paesi del mondo, si indica, generalmente, quella sfera di effetti sociali causati dall'aumento del commercio internazionale, dall'affermarsi di una economia dominata dalle imprese multinazionali e dalla finanziarizzazione dei mercati. Negli ultimi anni, gli effetti delle grandi strategie economiche e commerciali, hanno destato la preoccupazione di ampi settori dell'opinione pubblica mondiale, sia nei paesi industrializzati che in quelli in via di sviluppo, i più esposti ai rischi insiti in una mondializzazione spinta e incontrollata, regolata solo dalle leggi del denaro.

Secondo Anthony Giddens, che è stato uno dei primi sociologi ad offrire una concettualizzazione del problema, il fenomeno della globalizzazione è riconducibile alla fittissima rete di relazioni sociali, politiche, economiche e culturali che attraversa le frontiere di tutti i paesi del mondo, provocando un processo di condizionamento e di interdipendenza, in virtù del quale il mondo si configurerebbe come un unico sistema sociale¹⁹.

“La parola globalizzazione – scrive Zygmunt Bauman – è sulla bocca di tutti; è un mito, un'idea fascinosa, una sorta di chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro; pronunciarla è diventato di gran moda. [...] Viviamo tutti all'interno della globalizzazione, ed essere globalizzati vuol dire per ciascuno di noi, più o meno la stessa cosa”²⁰. L'uomo del XXI secolo è, sempre più spesso, definito come ‘cittadino del villaggio globale’, inquilino di un ambiente che non si esaurisce al confine del borgo in cui abita, lavora o fa la spesa, ma che si dilata al di là di ogni

¹⁹ A. Giddens, *Sociologia* (1989), Il Mulino, Bologna, 1999; Id, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.

²⁰ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p.3.

limite fisico grazie alla potenza dei *media*, alla rapidità delle comunicazioni e degli scambi commerciali, all'enorme vento di relazioni che incessantemente soffia da ogni parte del pianeta trasportando notizie, *slogan*, modelli culturali, musiche, *spot*, ricette e profumi da ogni donde.

Le nuove regole che governano il vivere quotidiano – sempre più asservite a logiche di potere e di mercato – le intricate dinamiche che attraversano l'esistenza dell'uomo contemporaneo, il moltiplicarsi dei punti di vista, delle categorie di riferimento, hanno così portato alla presa di coscienza che la società in cui viviamo non è più una società semplice, lineare ma, bensì, una società complessa.

Il concetto di *complessità* trova le sue radici anzitutto in ambito biologico, naturalistico ad indicare una nuova concezione di natura, non più descritta come una macchina dal funzionamento ordinato e controllabile, ma come un organismo autopoietico, costituito da relazioni complesse e attraversato da dinamiche caotiche che, di conseguenza, non è possibile studiare mediante il classico e riduttivo approccio analitico²¹. L'introduzione del paradigma sistemico, identificando il tutto come qualcosa di diverso dalla semplice somma delle parti, esamina la realtà senza tralasciarne le interconnessioni e gli intrecci con l'ulteriore consapevolezza che il soggetto, con i propri preconcetti e le proprie ipotesi, inquina sempre il campo in cui indaga.

In ambito pedagogico, il termine *complessità* fa riferimento, principalmente, alle peculiarità della società contemporanea che, proprio perché caratterizzata da una elevata commistione di azioni e relazioni, non può essere definita in termini *lineari*. “*Lineare* – scrive Gregory Bateson – è un termine tecnico della matematica che qualifica quelle relazioni che sono rappresentate da una retta quando le due variabili siano rappresentate l'una in funzione dell'altra in coordinate cartesiane ortogonali.

²¹ Ludwig von Bertalanffy, che è considerato, con la sua *Teoria generale dei sistemi* (1950), il fondatore di questo approccio, sostiene che è più importante comprendere l'organizzazione, il controllo e la struttura dei rapporti tra fenomeni, piuttosto che descrivere questi ultimi come entità astratte e isolate. Cfr., L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, I.L.I., Milano, 1971.

Si dice che una serie di cause o di elementi presenta una relazione *lineale* se la successione non torna al punto di partenza”²². Prendendo spunto dal distinguo operato da Bateson è possibile affermare che la società contemporanea si attraversata da dinamiche *lineali*, ovvero da processi che non si configurano come logici e consequenziali (come se fossero appunto collocati su una linea) ma, piuttosto, caotici e non ricorsivi, impossibili da prevedere. In questo contesto, la formazione dell’uomo, che già di per sé è assolutamente non preventivabile – data la vasta gamma di emozioni, sensazioni e reazioni nonché l’altrettanto ampia rosa di eventi che possono attraversare l’umana esistenza – si presenta come ancor più problematica, dato l’infittirsi di variabili chiamate in causa. “Il paradigma del problematico rapporto tra persona ed evento – scrive Giuseppe Spadafora – porta a maturazione un concetto di formazione non più organico e armonico nei rapporti con lo sviluppo storico, ma espressione di un rapporto problematico tra la crescita e lo sviluppo ell’evento, della situazione oggettiva”²³.

La complessità che declina il nostro tempo, la problematicità che investe ogni campo dell’attività umana nell’epoca della globalizzazione, della comunicazione, del consumismo fine a se stesso, impone al pensiero pedagogico – per sua natura orientato alla costruzione, alla realizzazione di modelli esistenziali quanto più aderenti alla natura umana, ai suoi bisogni, alle sue esigenze più autentiche – di riflettere sulla condizione dell’uomo all’interno di questo inarrestabile divenire di mutamenti strutturali ed axiologici che non ha precedenti nella sua storia. Il contributo delle scienze della formazione deve anzitutto essere diretto verso l’edificazione del pensiero critico, verso la costruzione di una capacità di giudizio che permetta all’essere umano – disorientato in questa giostra di attrazioni devianti che costituisce la contemporaneità – di scorgere, intraprendere e perseguire itinerari di riscoperta e valorizzazione delle sue caratteristiche più autentiche, di ciò che lo

²² G. Bateson, *Mente e natura* (1984), Adelphi, Milano, 1991, p. 301.

²³ G. Spadafora, *Formazione e storia. Dall’idealismo all’ermeneutica*, in F. Cambi, E. Frauenfelder, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit., p. 98.

rende cittadino e non suddito, costruttore e non mero consumatore, protagonista della propria esistenza, “capitano di se stesso”²⁴.

La crisi delle istituzioni educative tra disorientamento valoriale e delegittimazione del sapere

“Vera natura della vita – scrive John Dewey – è quella di lottare per continuare ad essere. Poiché questa continuazione può essere assicurata solo con costanti rinnovamenti, la vita è un processo di autorinnovamento. Ciò che la nutrizione e la riproduzione sono per la vita fisiologica, l’educazione lo è per la vita sociale”²⁵. Il processo di preparazione alla vita adulta, l’acquisizione dei saperi strumentali, delle abilità funzionali, il passaggio della conoscenza e delle tradizioni da una generazione all’altra, è un meccanismo insito nella stessa natura umana anzi, potremmo dire, che questa peculiarità rappresenta la caratteristica più propria della nostra specie²⁶. Sin dalla sua comparsa sul pianeta, l’essere umano si è distinto dagli altri viventi proprio perché capace di tramandare l’insieme di nozioni, scoperte e tecniche accumulate nel tempo, in un complesso sistema di relazioni sociali che

²⁴ “Scelta, coerenza, costanza, fedeltà a se stessi – scrive Carla Xodo Cegolon – sono le basi per costruirsi come persone, per diventare identità”; C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione dell’identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003.

²⁵ J. Dewey, *Democracy and Education* (1916), trad. it., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 51-52.

²⁶ “L’educazione – scrive Giovanni Genovesi – è il mezzo tramite cui l’uomo persegue la sua umanità. Senza l’azione educativa non sarebbe possibile all’uomo essere tale, giacché non potrebbe fondare e mantenere il gruppo, il momento societario che fa dell’individuo un essere morale, esaltando la sua intelligenza nell’esercizio del dovere autonomamente additatogli dalla sua ragione. [...] Istruzione ed educazione, strettamente connesse seppur necessariamente distinte, non possono darsi come azioni spontanee, ma come una serie intenzionale, programmata di offerte e di stimoli che richiedono uno sforzo continuo e difficile”; G. Genovesi (a cura di), *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, Del Cerro, Pisa, 2004, p. 14.

influenza notevolmente tanto la formazione del singolo quanto l'evoluzione della collettività.

Come strumento che consente alla nostra specie di sopravvivere, di preparare i suoi individui alla vita adulta, di trasmettere il patrimonio di conoscenze acquisito nel tempo promuovendo lo sviluppo e il dominio dell'uomo sul suo ambiente, l'educazione può essere considerata una vera e propria strategia etologica che permette all'essere umano di vivere armoniosamente nel suo contesto, nel suo *habitat*. Questo passaggio di nozioni, abitudini e tradizioni, che nelle società primitive avveniva già spontaneamente per mezzo dell'imitazione, del gioco e della partecipazione alle varie forme di vita comunitaria, è storicamente legato alle figure parentali, nonché all'opera di tutori, religiosi ed insegnanti che, nelle varie epoche storiche, hanno più o meno assolto a questa delicata funzione. Nel mondo ellenico, esisteva già la figura del *παιδαγωγός*, un soggetto specificatamente incaricato di guidare i fanciulli lungo il percorso formativo, di accompagnarli verso i luoghi e le esperienze più utili alla loro educazione²⁷. Nel medioevo la funzione educativa era affidata principalmente alle istituzioni religiose, mentre nel XV secolo cominciò ad affacciarsi l'idea di creare un ambiente dedicato all'assoluzione di questo compito, ambiente che tuttavia era ancora riservato ad una ristretta minoranza. Le trasformazioni politiche, sociali ed economiche che la nostra civiltà ha subito nel

²⁷ “Il *παιδαγωγός* – scrive Franco Blezza – era responsabile di portare i fanciulli o i giovani presso le occasioni educative, quali che fossero: fossero, cioè, esse dei luoghi di tipo scolastico, ovvero (o soprattutto) degli eventi sociali, od altro ancora. La sua responsabilità si estendeva al vigilare sulla congruità ambientale del comportamento del giovane e sul suo rispetto delle regole di comportamento. In questo, egli subentrava alla madre e alla balia-nutrice, verso i sette anni, e la sua giurisdizione si estendeva fino all'adolescenza. [...] Nel Latino classico è apparso il calco linguistico *paedagogus* [...] Anche in questo caso esso designava uno schiavo o comunque un non romano: ma, per lo più, un soggetto proprio di origine greca, della *Graecia capta* come noto, quindi di un'origine culturalmente significativa e altamente stimata, anche se militarmente perdente [...] Non si trattava, primariamente né necessariamente, di un educatore, quanto piuttosto di un responsabile delle condizioni perché l'atto educativo avesse luogo con pienezza e nelle condizioni migliori: una persona, diremmo oggi, che “*si prende cura*” dell'educazione o, se si preferisce, di un'altra persona in quanto educando”; F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007, p. 227-229.

corso dei secoli, insieme con la necessità di trasmettere in maniera chiara e sistematica il sempre più nutrito patrimonio di abilità, competenze, saperi e valori accumulato nel tempo, hanno poi favorito e reso indispensabile la nascita del sistema scolastico, ovvero di un contesto istituzionalizzato che rispondesse *in toto* a questa esigenza collettiva, assolvendo a tutte quelle funzioni che per lungo tempo erano state affidate all'iniziativa privata ed indirizzandole verso contesti specifici ed operatori sempre più competenti ed opportunamente formati²⁸.

Lo schema del sistema formativo integrato così come proposto dalla manualistica classica di scienze dell'educazione richiama come pilastri fondanti del quadrilatero educativo e formativo "la famiglia, l'associazionismo laico e religioso, la scuola e gli enti locali"²⁹, settori che, nel dibattito contemporaneo, sono sempre più spesso associati al termine *crisi*. La crisi della famiglia, la crisi della scuola, la crisi della religione, la crisi delle istituzioni; sembra non vi sia settore della realtà sociale che non sia ormai attraversato da profonde dinamiche di rottura, di trasformazione, da meccanismi che tendono a lacerare le strutture e i modelli originari su cui sono state edificate queste importanti cellule sociali.

"Due forze concorrono a trasformare i nostri sistemi educativi – scrive Richard Livingstone – dall'interno l'insonne intelligenza umana costantemente impegnata a correggere l'irrazionalità e a prospettare metodi più idonei a raggiungere i loro fini. Dall'esterno, molto più forti di quella, le circostanze della vita in continua trasformazione premono su di essi modificandoli in modo che possano fronteggiare nuove materie di studio"³⁰. La fragilità della condizione umana all'interno della società complessità, la perdita dei riferimenti axiologici e spirituali che, per secoli, hanno diretto l'umano percorso e la varietà delle opportunità, dei modelli, degli stili di vita propagandati dalla cultura mediatica, rappresentano, probabilmente, le radici

²⁸ Per una analisi pedagogica sulla nascita della scuola moderna, vedi, R. Fornaca, *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze-Confronti-Orientamenti*, Anicia, Roma, 1994, pp. 11-47.

²⁹ Cfr., F. Frabboni, G. Genovesi, *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 230-233.

³⁰ R. Livingstone, *L'educazione e la condizione spirituale del nostro tempo* (1952), La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 3.

più profonde di questo senso di inadeguatezza che investe oggi il mondo dell'educazione formale.

La famiglia, istituzione che per lunghissimo tempo ha rappresentato l'unica fonte di educazione, è oggi oggetto di molteplici attenzioni da parte di sociologi, pedagogisti, psicologi che tentano di scandagliarne le dinamiche e di individuare i tratti che oggi designano la sua fragilità. “Nelle comunità campestri del passato – scrive Francesco Bossio – nascere in una determinata famiglia, l’esserne il padre, la madre, il figlio o il patriarca era più che una semplice casualità. La famiglia era il luogo in cui si consumavano tutti i passaggi più importanti della formazione dell’uomo. Al suo interno si lavorava, delle sue rendite ci si sfamava, i suoi componenti rappresentavano reciprocamente l’amico, il rivale, il confidente e l’autorità, mentre il corredo di saperi ed esperienze veniva tramandato da padre in figlio al pari di un lino pregiato”³¹. Questi delicati equilibri, consolidati e reiterati nel tempo, sono stati sconvolti in maniera radicale a partire dalla Rivoluzione Industriale che, riorganizzando il sistema di produzione, determinò un cambiamento epocale dei costumi e degli stili di vita. L’economia agricolo-artigianale che, fino ad allora aveva diretto la vita delle comunità, mettendo la compagine familiare al centro di questa struttura, è stata irrimediabilmente inghiottita dal processo di industrializzazione, un processo che non ha semplicemente modificato i metodi di produzione delle merci ma ha cagionato, come conseguenza diretta, un nuovo modo di intendere l’essere umano e le sue relazioni. L’autorità paterna, l’esempio della madre, il prestigio degli anziani che fino ad allora avevano funzionato da cardini di una educazione familiare ben assestata sono stati, da quel momento in poi, progressivamente deprivati della loro valenza educativa. “Da centro di produzione-protezione – spiega Marcello Peretti – la famiglia si è trasformata in centro di protezione-promozione”³². Mentre un tempo il nucleo familiare costituiva tanto il contesto di formazione tanto il contesto lavorativo e sociale, oggi, la vita dell’essere umano si svolge, per gran parte, fuori dalle mura domestiche, allargandosi a

³¹ F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma, 2008, pp. 146-147.

³² M. Peretti (a cura di), *L’educazione familiare oggi*, La Scuola, Brescia, 1972, p. 14.

soggetti, ambienti e stili di vita eterogenei. Compensando la scarsità dei servizi sociali, la famiglia tradizionale proteggeva, istruiva – per quanto possibile – curava, offriva una possibilità di impiego ai suoi figli; al di fuori del circolo parentale non vi era possibilità di realizzazione.

Oggi, in un ambiente di vita così profondamente diverso da quello pre-industriale, il ruolo della famiglia, la gamma delle sue funzioni e delle sue responsabilità è certamente diversa, non più proiettata al suo interno ma vota verso l'esterno. L'essere umano è oggi chiamato ad esprimere le sue potenzialità nell'ambito di contesti che esulano dalla propria casa, a relazionarsi con persone diverse dai propri cari, a fronteggiare situazioni in cui, probabilmente, l'esperienza paterna non può essere reiterata. Il repentino evolversi della società tecnologica e globalizzata ha, di fatto, esasperato e reso spesso incolmabile il divario generazionale, un *gap* che, inevitabilmente, crea atteggiamenti di incomprensione, chiusura, perdita del senso di autorità. Da una parte, le figure parentali, incapaci di comprendere i nuovi linguaggi e le nuove pretese sociali, rischiano di non riuscire a dirigere, a consigliare, a vegliare sul percorso formativo dei propri figli; dall'altra, i figli, percependo la *forma mentis* del genitore come obsoleta, sono sempre più portati ad obbedire a direttive che ritengono più giuste, più attuali, lasciandosi trasportare dalle mode e dai dettami della società dei consumi.

La crisi della famiglia in quanto pilastro educativo, è certamente cagionata da motivazione estremamente complesse, da cause che si intersecano con i cambiamenti economici e sociali che continuamente, attraversano il nostro mondo. La corsa verso il successo, l'exasperazione dell'efficientismo, il volersi collocare all'interno di una società che, troppo spesso, ti riconosce solo in base alla carriera lavorativa e all'esibizione dei più svariati *status symbol*, non hanno certo lasciato immutato il modo di concepire il nucleo familiare, di essere mogli, madri, mariti, padri, figli o nipoti. Se il tempo da dedicare al lavoro, alla carriera, agli incontri sociali, allo sport, non fa che aumentare, inevitabilmente va assottigliandosi la quantità di occasioni da spendere in compagnia dei figli, dei genitori, dei nonni, del proprio *partner*. Jean-Jaques Rousseau, nell'*Emilio*, descrive la famiglia come “la prima e la più santa istituzione della natura”, “la più dolce delle società”, “il più

inviolabile e sacro dei contratti”³³. La centralità della famiglia all’interno del processo di formazione della persona è, sicuramente, innegabile; tuttavia, è altrettanto palese che, vista la complessità dei tempi, non è possibile pretendere che questa riesca a fronteggiare da sola la problematicità del reale.

Altra realtà storicamente designata di una *mission* formativa è il mondo dell’associazionismo laico e, in particolare nel nostro Paese, dell’associazionismo religioso. In Italia, l’ombra del campanile, l’oratorio, il salone parrocchiale hanno rappresentato e continuano a rappresentare, nonostante il numero dei partecipanti sia progressivamente diminuito, lo sfondo attivo all’interno del quale si consumano un gran numero di esperienze propriamente educative e formative. L’Azione Cattolica, per citare l’esempio probabilmente più noto, nata nel 1865 si è oggi caratterizzata proprio per il suo ruolo di formazione dei cristiani impegnati socialmente, secondo un percorso che comincia già con la fanciullezza attraverso ramificazioni specificatamente dedicate a questa fascia d’età (Azione Cattolica Ragazzi)³⁴. Anche lo scoutismo, altro fenomeno associativo direttamente collegato al mondo cristiano, attraverso un percorso che lega insieme l’apprendimento delle regole, il rispetto di se stessi, degli altri e della natura, si propone di sostenerne lo sviluppo delle potenzialità fisiche, intellettuali e spirituali dell’individuo³⁵.

Le iniziative legate alla costituzione di gruppi sociali tenuti insieme da un patrimonio comune di interessi, di finalità, di valori rappresentano, all’interno del panorama educativo, una realtà ricchissima di potenzialità. Sentirsi parte di un gruppo, vivere un’esperienza comunitaria è certamente un qualcosa che influisce in maniera sostanziale all’interno del processo di crescita e di individuazione del

³³ Cfr., J. J. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

³⁴ A tal proposito vedi in particolare, L. Caimi, *Cattolici per l’educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell’Italia unita*, La Scuola, Brescia, 2006; G. Catti, *Ragazzi in movimento. Un’esperienza dell’associazionismo giovanile cattolico*, Quattriventi, Urbino, 2008.

³⁵ Vedi a tal proposito, E. Bardulla (a cura di), *Lo scoutismo tra passato e futuro*, Anicia, Roma, 2009; Id., *Lo scoutismo: una pedagogia dell’avventura*, in R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L’avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989; L. Giuliani, *Credere per condividere. L’Associazione Guide e Scout Cattolici italiani di fronte alle sfide della modernità*, Angeli, Milano, 2009.

soggetto-persona. Riconoscersi nell'altro, confrontarsi, scontrarsi con chi diverge dalle nostre prospettive significa attraversare dinamiche relazionali che, spesso, non è possibile sperimentare in famiglia o a scuola. Pur riconoscendo la centralità del gruppo, bisogna tuttavia considerare che, oggi, soprattutto nel mondo giovanile, la partecipazione all'associazionismo cosiddetto *formale* è stata largamente superata dal dilagare dei gruppi *informali*³⁶. La piazza, il locale di tendenza, le *chat*, i *blog* rappresentano sempre più spesso i luoghi di incontro dei ragazzi, universi paralleli dove non ci sono vere e proprie regole da rispettare, percorsi da seguire, passaggi da attraversare, addirittura dove è possibile costruirsi identità fittizie giocando con la propria esistenza come se si trattasse di un videogioco³⁷. La presenza di queste nuove forme di aggregazione, divenute ormai una realtà ineludibile, non può che richiamare l'attenzione dell'universo pedagogico, non certo per censurarle o demonizzarle, ma per leggerci i sintomi di una umanità problematica, in crisi, comunque desiderosa di comunicare, di aprirsi all'altro, pur con modalità che, a volte, si rilevano decostruttive per l'integrità della persona.

Ultimo tassello del quadrilatero educativo, la scuola è, oggi più che mai, al centro di un dibattito politico e culturale che ne denuncia i limiti, che avanza richieste, che tenta di progettare percorsi più idonei alla complessità sociale all'interno della quale questa si trova ad operare. La questione che interessa l'organizzazione, gli strumenti e le finalità dell'educazione scolastica interseca, da molti anni, ogni ramo della ricerca pedagogica annoverando ricerche, saggi e contributi che hanno cercato di

³⁶ Cfr., S. Sasso, *Le relazioni nel gruppo dei pari*, in D. Bellacicco, A. Costabile, S. Sasso (a cura di), *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 358.

³⁷ "Nell'ambito delle comunità virtuali – scrive Simona Perfetti – per svago, per divertimento, per paura, per noia, si sperimentano vite e identità differenti; le anime nomadi che vivono il cyberspazio, 'pur dissimulando e frantumando la propria identità, portano tuttavia nel nuovo ambiente la propria storia, che a tratti erompe con prepotenza [...]', nello spazio protetto della rete si condividono pensieri più profondi, si sostengono le opinioni più decise, è possibile raggiungere una moltitudine di persone in modo veloce e istantaneo"; S. Perfetti, *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma, 2008, pp. 83-84; Cfr., D. Massaro, A. Grotti, *Il filo rosso di Sofia. Etica, comunicazione e strategie conoscitive nell'epoca di internet*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, p. 41.

ricostruire i fili della complessità che lega la scuola, la formazione della persona e il divenire della struttura sociale. La ricchezza della letteratura scientifica spesa nel tentativo di scandagliare la problematicità della questione è forse uno dei segnali più evidenti di come questo settore di ricerca sia costantemente ed incessantemente *in fieri*, dati i repentini cambiamenti politico-amministrativi cui è sottoposto il sistema scolastico e data, soprattutto, l'inarrestabile evoluzione sociale in cui l'educazione scolastica si trova inevitabilmente immersa.

Nella società contemporanea, all'interno della quale le informazioni, le conoscenze, le notizie viaggiano sui rapidi canali delle nuove tecnologie, il sistema scolastico si è certamente visto privato del suo ruolo storico di dispensatore del sapere; ciò che fino a pochi anni fa era patrimonio del libro di testo, unicamente veicolato dalla voce e dal punto di vista dell'insegnante, oggi è per tutti a portata di *mouse*, con chiaro riferimento all'enorme potenziale nozionistico di *internet*, o magari rappresenta il tema di uno speciale televisivo o il soggetto di un film d'autore. "L'incremento delle fonti di informazione – scrivono Franco Frabboni e Giovanni Genovesi – e delle possibilità di accesso ad esse da parte del maggior numero dei cittadini deve essere visto come momento decisivo e particolarmente importante per il rilancio dei compiti specifici della scuola, una volta sgravata dalla necessità di dover trasmettere un sovraccarico di nozioni a giovani che molto probabilmente non avrebbero mai più avuto l'occasione di sentirsele offrire"³⁸.

Alleggerita dal grave che le veniva dall'essere l'unica fonte di trasmissione del sapere, la mole di lavoro e le responsabilità affidate alla scuola non risultano tuttavia né meno pesanti né meno difficili anzi, dovendosi confrontare con l'influenza di queste realtà – potenti ma assolutamente anarchiche rispetto alla linearità dell'offerta scolastica – non possono che definirsi ancora più complesse e delicate. "Dal momento che le conoscenze sono traducibili in linguaggio informatico – scrive Jean-François Lyotard – e dal momento che il docente tradizionale è assimilabile ad una memoria, la didattica può essere affidata a macchine collegate dalle memorie classiche (biblioteche ecc.) così come le banche dati possono essere collegate ai

³⁸ F. Frabboni, G. Genovesi, *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, cit., pp. 1-2.

terminali intelligenti messi a disposizione dagli studenti. La pedagogia non ne dovrà necessariamente soffrire, ch  in ogni caso bisogner  insegnare qualcosa agli studenti”³⁹. Al ruolo storico di dispensatrice di sapere nozionistico, la scuola deve oggi affiancare una funzione certamente pi  ampia ed ambiziosa, ovvero essere guida del soggetto in formazione nella giungla di messaggi mediatici che caratterizza la nostra epoca, di orientare la persona verso scelte ragionate e ponderate, rendendola libera ed autonoma rispetto al flusso omogeneizzante della societ  di massa⁴⁰.

Purtroppo, nonostante questa consapevolezza teorica, bisogna riconoscere il mondo dell’educazione scolastica si sia, negli ultimi anni, sempre pi  orientato e sviluppato verso una dimensione propriamente didattica, istruttiva, potenziando le metodologie, le strategie, le tecniche di valutazione e trascurando, inevitabilmente, la sfera pi  propriamente educativa dell’attivit  scolastica. “Educare o istruire?” si chiedeva Riccardo Massa gi  nel 1987, in una analisi della questione scolastica che intravedeva i problemi del mondo contemporaneo⁴¹. Educare o istruire?   la domanda che ancora oggi si pone la riflessione pedagogica: progettare percorsi che rendano l’allievo sempre pi  erudito o puntare verso la coltivazione del suo spirito, il potenziamento delle sue facolt  cognitive, affettive e sociali? “La domanda se la scuola debba istruire o educare – scrive Massa –   corretta e legittima soltanto qualora venga intesa in ordine alla priorit  di obiettivi determinanti, non alla

³⁹ J. F. Lyotard, *La condition postmoderne*, trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit., p. 99.

⁴⁰ “I sociologi e gli antropologi – scrive Viviana Burza – si sono soffermati ormai da tempo sulle questioni accennate e dalle loro analisi emergono elementi che assegnano alla civilt  di massa una inedita e singolare fisionomia. [...] Alcune analisi critiche pongono in evidenza che l’omogeneizzazione dei gusti e dei comportamenti mentali avrebbe notevolmente modificato le capacit  di analisi e di interpretazione dei prodotti culturali, depauperando particolarmente le competenze relative alla fruizione estetica e abbassandole verso livelli massificati”; V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, Armando, Roma, 1999, p. 88.

⁴¹ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.

possibilità di scindere o identificare i processi dell'*e-ducere* e dell'*in-struere*'⁴². È vero che la società tecnologica oggi richiede al cittadino un patrimonio sempre più vasto che gli consenta di farne parte – lingue, informatica, intercultura ecc. – ma è anche vero che, proprio per la vastità di questo sapere, sarebbe impossibile racchiudere all'interno di un programma scolastico tutte le conoscenze indispensabili al cittadino del XXI secolo. Allora, forse, sarebbe meglio trasmettere pochi concetti, ma fondamentali, e puntare su obiettivi formativi più ambiziosi – come l'apprendimento del metodo di studio o la costruzione di una coscienza critica – che possano trovare applicazioni in molti campi e possano creare le condizioni affinché il discente riesca ad aggiornarsi in modo autonomo.

Il dibattito che si interroga su queste questioni, è costantemente aperto, desideroso di ricevere apporti, contributi ed ipotesi risolutive. Quello che, a nostro avviso, è ormai divenuto necessario, indispensabile è riallacciare il rapporto tra teoria e prassi pedagogica, cercando di colmare quel *gap* che vede, da una parte una ricerca teorica ricchissima di stimoli ed ipotesi profonde ed interessanti, dall'altra, una pratica educativa ancora zoppicante e inadeguata. "S'impone la necessità di ricostruire il rapporto tra pedagogia e scuola"⁴³, scrive Viviana Burza e, dilatando la sua intuizione, potremmo dire che di impone la necessità di ricostruire un legame vivo tra la pedagogia e qualsiasi istituzione educativa che abbia effettivamente a cuore il divenire armonico dell'umana persona, il suo inserimento nella società, l'attualizzazione delle sue potenzialità.

L'alleanza necessaria. Il rapporto tra teoria e prassi pedagogica per una razionalizzazione dell'attività educativa

"Nel campo della pratica educativa – scrive Enza Colicchi – qualsiasi fatto è permeato di valore e, corrispondentemente, ciascun valore permea i fatti. Non si

⁴² Ivi, p. 57.

⁴³ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, cit., p. 10.

danno cioè né si possono dare – concepire, riconoscere, attuare, progettare, criticare – eventi o azioni educative indipendentemente dal riferimento a significati e valori semanticamente catalogati entro la categoria dell’educativo”⁴⁴.

Le trasformazioni che agitano il nostro tempo, il repentino susseguirsi di conoscenze, innovazioni e trasformazioni che investono l’esistenza dell’uomo contemporaneo, sollevando questioni sempre nuove e mettendo continuamente in discussione i fondamenti axiologici della tradizione, hanno portato la nostra società a vivere una situazione di costante crisi, in una condizione di continuo disagio all’interno del quale l’essere umano deve cercare di stabilire un equilibrio tra le tensioni emancipative proprie del suo essere e la spinta verso il conformismo dettato dai ritmi di una società fondata sull’immagine e sul consumismo. Giuseppe Spadafora, rileggendo e analizzando il pensiero di Angelo Broccoli, ha individuato come eredità più significativa del pedagogista romano, la sua teoria sulla struttura ambivalente dell’educabilità umana, ovvero la duplice funzione dell’educazione che, da una parte, può essere strumento al servizio dell’indottrinamento, deformando e deviando la persona, e, dall’altra, può divenire il dispositivo più sublime dell’emancipazione della personalità umana, orientando il soggetto verso scelte consapevoli e divenendo l’unica possibilità di cambiamento e salvezza delle persone e della società civile⁴⁵. Il ruolo dell’educazione, all’interno di una società aperta, dinamica e in continua trasformazione, è dunque quello di sviluppare la formazione della personalità del soggetto in funzione sociale, ovvero di promuovere il processo di individualizzazione della persona, la sua capacità di orientamento, di scelta, di autodeterminazione, l’attitudine all’espressione, all’accoglienza, alla comunicazione sociale.

⁴⁴ E. Colicchi, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, pp. 119-120.

⁴⁵ Cfr., A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1978; G. Spadafora, *L’intenzionalità in pedagogia: un’ipotesi*, in E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, Vol. I, p. 62; Spadafora G., *L’identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano, 1992.

La ricerca pedagogica, insieme a quelle che John Dewey definisce le fonti speciali della scienza dell'educazione⁴⁶ – psicologia, sociologia e antropologia – nella ricchezza dei suoi contributi, delle sue speculazioni, delle sue ricerche ha rivelato che il disvelamento dell'identità personale è un processo di differenziazione e di realizzazione del proprio io, un meccanismo attraverso il quale l'essere umano diviene via via consapevole della propria singolarità ma anche dei propri limiti costruendosi un'immagine realistica di sé. Solo riconoscendo le proprie capacità, solo intravedendo i confini della sua natura l'uomo riuscirà a riconoscersi ed accettarsi, a intraprendere percorsi autentici che lo porteranno ad essere protagonista della propria esistenza. La scuola, ad esempio, istituzione principe finalizzata alla maturazione dell'individuo, può perseguire obiettivi così ambiziose solo se riesce ad integrare il processo di formazione intellettuale del discente con quello più ampio dello sviluppo della personalità, operando una continua e progressiva costruzione e ristrutturazione della forma di ogni singolo allievo. Nell'aula scolastica, l'introduzione delle conoscenze deve sempre e comunque essere accompagnata da una loro elaborazione critica che, sviluppando la creatività, renda l'allievo progressivamente capace di esercitare la preferenza logica tra i nessi delle conoscenze che assimila e, ancor più, di introdurre la sua visione e di proporre soluzioni proprie ed originali.

Alla luce di queste premesse, frutto di anni di analisi, ricerche e dibattiti che attraversano ogni branca delle scienze umane e che la pedagogia accoglie nella sua vocazione progettuale, emerge forte il dislivello che, di fatto, esiste tra teoria e

⁴⁶ Nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione*, John Dewey elabora una definizione del sapere pedagogico inteso come un "un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi, che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tale modo richiedono maggiore approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua". Esaltando il carattere indefinito della ricerca pedagogica, il suo essere continuamente *in fieri*, la visione deweyana, sostiene che la ricerca, nel campo della scienza dell'educazione, per poter essere scientifica, ha bisogno di un approccio interdisciplinare servendosi di quelle che egli definisce le "fonti speciali dell'educazione" (psicologia, sociologia, antropologia). Cfr., J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973³ (1951), pp. 63-65.

prassi educativa, ovvero tra la ricchezza e la vastità della consapevolezza e della proposta teorica e la sua effettiva difficoltà a tradursi in atto, ad entrare significativamente all'interno dei processi educativi *tout court*, rinnovandoli e trasformandoli. Le ricerche e i rapporti sulle condizioni della scuola italiana portate avanti da numerosi enti di ricerca, tra i quali spicca sicuramente il lavoro dell'INVALSI⁴⁷, restituiscono, purtroppo, i tratti di un sistema educativo ancora non allineato rispetto a quelle che sono le nuove pretese sociali. Il celebre trattato di Lisbona, elaborato e sottoscritto dai membri della Comunità Europea nell'ormai lontano 2002, stabilisce che la nostra Comunità debba diventare entro il 2010, "L'economia basata sulle conoscenze più competitiva e dinamica del mondo", dichiarando altresì che l'obiettivo può essere perseguito solo implementando il sistema educativo e formativo europeo. Razionalmente, verrebbe da chiedersi come mai, nonostante la ricchezza degli strumenti teorici, il nostro sistema scolastico continui ad ottenere risultati ancora così distanti dagli obiettivi prefissi; non è forse sufficiente traslare l'ampio corredo di saperi pedagogici all'impianto educativo per incrementare la qualità dell'istruzione?

"Nel campo delle scienze naturali – scrive Alberto Granese – la teoria assolve alle tre fondamentali funzioni del descrivere, spiegare e prevedere, il che vale, pur con differenze non secondarie, anche nel campo delle scienze umane e sociali. È però evidente che in questo secondo caso il rapporto tra la descrizione e la progettualità

⁴⁷ L'INVALSI, come è noto, è un ente di ricerca con personalità giuridica ed autonomia amministrativa e finanziaria, il cui compito principale è quello di gestire, in collaborazione con le istituzioni scolastiche e formative, nonché con le regioni, le province e i comuni, il Servizio Nazionale di Valutazione. Il Servizio si propone di contribuire al progressivo miglioramento e all'armonizzazione della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione nazionale, attraverso costanti verifiche sull'efficienza e sull'efficacia della prassi scolastica, anche in riferimento al contesto internazionale. Tra le ricerche più recenti segnaliamo, L. Grossi, M. E. Pistoresi, S. Serra (a cura di), *Indagine sul disagio educativo*, Armando, Roma, 2005; INVALSI, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma, 2007. I risultati delle attività di valutazione dell'INVALSI sono comunque consultabili in maniera dettagliata in rete, accedendo alla banca dati del loro portale.

non si pone in termini identici a quelli che caratterizzano il primo. Una teoria pedagogica può assolvere, più o meno plausibilmente, una funzione esplicativa, nondimeno la maggior parte delle teorie pedagogiche è contrassegnata da elementi di progettualità senza i quali la stessa funzione esplicativa perderebbe gran parte del suo significato”⁴⁸. Le riflessioni rilevate da Granese, pongono l’accento su una questione nodale che caratterizza ogni evento educativo, ovvero la sua imponderabilità.

Le variabili che percorrono ed influenzano le trasformazioni dell’essere umano all’interno del suo processo di crescita, rappresentano, in un certo senso, un terreno di studio del tutto indeterminabile, basato su congetture e previsioni o, viceversa, su un tentativo di sistematizzazione delle condizioni che possono influenzare positivamente o negativamente la crescita armonica dell’individuo nella società. In tal senso, è possibile ipotizzare che un bambino che cresce e si sviluppa in un ambiente sano, ricco di stimoli positivi, equilibrato da un punto di vista socio-affettivo avrà la possibilità di esprimere la sua personalità in maniera più lineare rispetto ad un coetaneo inserito invece in un contesto instabile, socialmente emarginato, povero di incentivi e motivazioni adeguate al suo grado di sviluppo: ma è un’ipotesi. In ambito educativo non esistono, non possono esistere verità assolute, equazioni bilanciate secondo cui un percorso di crescita è da considerarsi migliore rispetto ad un altro, un metodo educativo in assoluto efficace; ogni teoria, ogni ipotesi, ogni razionalizzazione è soggetta alla casualità che gli viene dall’incontro con il soggetto per la quale è stata pensata: l’essere umano nella sua unicità, nella sua complessità, nella sua irripetibilità. “La coppia categoriale teoria-prassi dell’educazione – quale viene assunta dalla pedagogia tradizionale – esprime dunque l’antitesi teoretica tra la classe di significati costituita dai concetti di universalità, necessità, razionalità e la classe contraria composta da concetti di particolarità, non razionalità, casualità”⁴⁹.

⁴⁸ A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975, pp. 28-29.

⁴⁹ E. Colicchi, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, cit., p. 123.

Se la ricerca teorica è caratterizzata da aspetti propriamente descrittivi e ipotetici, la prassi, in quanto “luogo di applicazione della teoria”⁵⁰ è invece impregnata di una dimensione propriamente spontanea, spiegandosi sul terreno della circostanza e della contingenza. Con questo, non si vuol certo dire che le teorie pedagogiche siano inutilizzabili sul piano della pratica, anzi, proprio per il suo carattere di estrema complessità, problematicità ed imprevedibilità, ogni contributo che consenta di comprendere meglio i tratti dell’evento educativo è da considerarsi assolutamente indispensabile. Se, da una parte, si prospetta l’inesistenza di una teoria educativa, di una metodologia didattica in grado di dirsi universalmente efficace, che possa essere applicata sempre e comunque a prescindere dall’universo di peculiarità che ogni allievo porta con sé, dall’altra si rende ancor più indispensabile l’acquisizione - da parte degli educatori, degli insegnanti, dell’apparato amministrativo scolastico, di tutti coloro che intendono occuparsi autenticamente di processi educativi - di un patrimonio sempre più nutrito di saperi teorici che, rivelando la problematicità dell’atto educativo, lo sottraggono da forme di semplicismo e banalizzazione.

“Ricostruire il rapporto con la pedagogia - scrive Viviana Burza - può significare per la scuola restituire alla formazione la complessità della dimensione educativa in cui si collocano, senza opposizioni o dualismi, le ragioni dell’apprendimento, ma anche quelle dell’affettività, della corporeità, della relazionalità e dell’estetica, secondo una visione multidimensionale ma organica della vita biopsichica che non accetta scissioni e coartazioni”⁵¹. La complessità della natura umana, la problematicità della sua educabilità, della sua formazione, che si realizza sempre in una dimensione totale, onnicomprensiva⁵², ha anzitutto bisogno di essere compresa, rivelata, resa evidente per poter essere adeguatamente fronteggiata. Pensare di

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, cit., p.156.

⁵² “L’uomo (complesso, multidimensionale, pluri-prospettico, multilaterale, difficile) - scrive Giuseppe Acone - non può essere ridotto né alla sua dimensione biologica, né solo a quella psicologica, né solo a quella culturale e neppure soltanto a quella spirituale. L’uomo è insieme tutte queste dimensioni in qualsiasi civiltà o in qualsiasi cultura”; G. Acone, *Antropologia dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 131.

concepire l'azione educativa senza un adeguato supporto pedagogico significa affrontare un viaggio, già di per sé irto di ostacoli, senza quella serie di strumenti indispensabili che permettono al soggetto di orientarsi e destreggiarsi nel *mare magnum* dei sentieri educativi. Parimenti, se le teorie e le riflessioni pedagogiche non vengono vivificate, rese feconde nella prassi educativa *tout court*, esse rischiano di rimanere sofistiche elaborazioni che, per quanto auliche, complesse e ben costruite, mancano clamorosamente l'obiettivo per il quale sono state pensate. Se l'educazione è la leva per rinnovare la società, per indirizzarla verso orizzonti di umanità ed autenticità esistenziale, privare l'atto educativo del suo nutrimento teorico – per incuria, per negligenza, per superficialità – significa svilire e depauperare il futuro, privare il domani di un contributo che, magari, potrebbe risultare decisivo per le sorti dell'umanità. Considerare l'esperienza educativa nella sua complessità, attingere dalla riflessione pedagogica per interpretare e progettare la formazione è, dunque, un atto di vera e propria responsabilità, un imprescindibile presupposto per rendere l'educazione il volano dell'umano progresso.

Capitolo Quarto

La scuola come organo di formazione

Dal passato al presente. Nascita ed evoluzione del sistema scolastico italiano

Dal 1859, anno in cui Gabrio Casati elaborava il suo *corpus* legislativo intorno al riordinamento della scuola pubblica – decreto che per primo sancì la necessità dell'istruzione vincolandola ad un obbligo scolastico – in quell'embrione di Italia che era il Regno di Sardegna¹, importanti e numerosissime sono state le vicende che hanno attraversato il nostro Paese e, di conseguenza, l'assetto formale, pedagogico ed istituzionale del sistema scolastico italiano².

Ricostruire quello che è stato il percorso della nostra scuola, dalla sua fondazione sino alle più recenti riforme sarebbe, certamente, un lavoro lungo e complesso data la vastità e la problematicità degli eventi che, in poco più di centocinquanta anni hanno attraversato la nostra storia. Il Novecento, infatti, è stato un secolo estremamente complesso, segnato da profondi cambiamenti che hanno investito ogni aspetto della vita sociale, economica e politica; un secolo che, in particolare in Italia, ha conosciuto il repentino avvicinarsi di fatti e ideologie, di guerre e rivoluzioni

¹ “Ad onta delle critiche cui fu soggetta fin dal momento della sua promulgazione – scrive Francesco De Vivo riferendosi alla legge Casati – [...] essa contiene in sé non solo il fondamento di strutture scolastiche ancora oggi esistenti (pur mutate ovviamente nel tempo), ma anche la matrice di alcuni problemi che la nostra scuola continua a recare in sé”; F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 1983, pp. 7-8.

² Per una lettura storico-pedagogica della storia d'Italia dalla legge Casati ad oggi, vedi in particolare, AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia*, De Donato, Bari, 1982; D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, 1975; G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, Edirori Riuniti, Roma, 1975.

sociali che hanno mutato e continuano a mutare ogni aspetto del nostro vivere³. La scuola, in quanto istituzione fortemente legata al divenire sociale, non è rimasta estranea a questa serie di cambiamenti, divenendo lo specchio di questa complessità. Essendo pressoché impossibile, tentare di ripercorrere sinteticamente i tratti della storia della scuola italiana, una storia costellata da eventi molti dei quali bisognosi di essere analizzati singolarmente e approfonditamente, ci limiteremo qui a considerare alcuni dei passaggi decisivi, fondamentali, i momenti che più hanno contribuito a costruire l'assetto contemporaneo della nostra pubblica istruzione.

Far riferimento al sistema scolastico italiano ci porta, inequivocabilmente, a fare i conti con il pensiero e l'opera di Giovanni Gentile, filosofo, pedagogista e ministro che, più di ogni altro, ha lasciato un'impronta indelebile nell'impianto amministrativo, didattico e culturale della nostra scuola.

Filosofo e docente universitario di acclarata fama, sia nel periodo della sua formazione che negli anni dedicati all'insegnamento, Gentile elaborò una produzione letteraria vastissima all'interno della quale si spiega il suo progetto filosofico, politico e pedagogico⁴. Considerato da molti il filosofo del fascismo, Gentile mosse le sue riflessioni dalle teorie di Bertrando Spaventa, in direzione di una riforma della dialettica hegeliana capace di risolvere nell'*Atto dello Spirito* ogni determinazione dell'Assoluto e di negare la trascendenza della concezione umana e della natura. "L'atto del pensiero pensante costituisce, nella filosofia di Gentile, l'unica effettiva realtà, e questo è il motivo per cui il suo sistema suol essere denotato col nome di *attualismo*"⁵. Per Gentile, reale è solo il pensiero nella sua attualità, cioè l'atto puro del pensare, dunque ogni aspetto della realtà oggettiva non sussiste al di fuori di esso. Conseguenza di questa concezione della realtà, chiara emanazione di uno Spirito che si rivela dialetticamente personificandosi nel singolo,

³ A tal proposito, vedi, G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997.

⁴ Per una analisi pedagogica sulla formazione culturale di Giovanni Gentile vedi, G. Spadafora, *Gentile e la pedagogia (1981-1902)*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997, pp. 129-173.

⁵ L. Geymonat, R. Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1986 (1977), p. 387.

è l'annullamento dell'individuo nell'Assoluto che, a sua volta si incarna nello Stato – l'elemento più profondo delle personalità individuali – personificandosi nella classe dirigente.

Mosso da queste considerazioni, Gentile, identificò nella scuola lo strumento cardine per la realizzazione del suo progetto sociale all'interno del quale primeggiava una classe dirigente altamente preparata ed adeguatamente distaccata dalla massa popolare⁶. La celebre riforma scolastica emanata da Giovanni Gentile nel 1923, periodo in cui egli ricopriva la carica di Ministro della Pubblica Istruzione nell'Italia fascista, ridisegnò l'intero assetto scolastico nazionale, rendendo vive le sue speculazioni teoriche nonché il suo progetto sociale.

“Il panorama scolastico, che si pone innanzi al giovane Gentile, non ancora trentenne, è dominato da una generalizzata inefficienza [...]. Fra Otto e Novecento lo scenario scolastico è veramente sconcertante. I tassi di analfabetismo permangono altissimi, specie al Sud. La legislazione per l'istruzione elementare appare inadeguata e costantemente inapplicata.. I tassi di evasione e di dispersione scolastica sono preoccupanti. La casa della scuola versa in un raccapricciante stato di abbandono igienico. La preparazione della classe magistrale è risibile”⁷. Questa lunga serie di problematiche, che Giovanni Gentile – da intellettuale acuto prima ancora che da Ministro dedicato – ben conosceva e che lui stesso aveva diagnosticato nelle sue numerose e ben argomentate critiche⁸, insieme all'idea, sostenuta dal regime, che solo la scuola potesse sanare la crisi dello stato italiano,

⁶ La riforma scolastica elaborata da Gentile, specchio e strumento di un progetto sociale più ampio, presentava una immagine così rigida e severa – Mussolini stesso la definì “la più fascista delle riforme fasciste” – da provocare una serie di critiche da parte degli altri ministri del regime, i quali, nell'intento di salvaguardare il consenso popolare, vi operarono una serie di modifiche e secondo la cosiddetta “politica dei ritocchi”. A tal proposito vedi, M. Ostenc, *La “politica dei ritocchi” nella riforma scolastica gentiliana*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, cit., pp. 369-390.

⁷ G. Bonetta, *Genesi e formazione della concezione scolastica gentiliana*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, cit., p. 250.

⁸ Cfr., G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, in, H. A. Cavallera (a cura di), *Giovanni Gentile. Opere complete*, La Lettera, Firenze, 1988, vol. XL.

costituirono le basi per la riforma organica dell'istruzione scolastica che, più di ogni altra, segnò le sorti dell'educazione nel nostro paese marcando violentemente la teoria e la prassi pedagogica italiana.

In particolare, la riforma Gentile sancì: la libertà d'insegnamento, ovvero la parificazione delle scuole private; l'introduzione dell'esame di stato al termine di ogni ciclo di studi; l'avocazione della scuola materna e l'introduzione di un programma specifico per questa fascia educativa; l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni; la riorganizzazione della scuola superiore con la creazione di una fascia riservata che includeva il liceo classico, il liceo scientifico e l'istituto magistrale, e di un settore professionalizzante conferito ai programmi degli istituti tecnici.

L'educazione, nell'attualismo, rappresenta la via privilegiata per il progresso dello spirito, pertanto viene negata l'esistenza di un sapere che possa insegnare l'arte di fare scuola. Quando il maestro insegna dimentica se stesso e, allo stesso modo, lo scolaro, nel momento in cui apprende, trascende la sua singolarità e diviene parte di un qualcosa di più grande, di un processo spirituale che valica di gran lunga la specificità dell'apprendimento e diviene celebrazione dell'unità dello spirito. Ogni educatore è depositario di un suo metodo che non è statico e definito ma diviene a seconda della specificità del momento.

Da questi presupposti teorici⁹, venne dunque fuori un modello scolastico rigido e piramidale, nel quale al ruolo di selezione della classe dirigente, alla scuola venne affidato uno specifico intento di indottrinamento delle masse secondo una rosa di principi, modelli ed ideali stabiliti al vertici e validi per tutti. Va da sé che ogni iniziativa didattica, al di là delle indicazioni ministeriale, era pressoché annullata, così come le esigenze, la personalità, il ruolo attivo del discente.

⁹ Per una analisi più approfondita della figura di Giovanni Gentile e, in particolare, del suo pensiero, vedi; G. Giraldi, *G. Gentile filosofo dell'educazione, pensatore politico, riformatore della scuola*, Armando, Roma, 1968; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Utet, Torino, 2006.

Al di là delle severe critiche mosse nei confronti del pensiero e dell'opera di Giovanni Gentile¹⁰ – molte delle quali smentite da studiosi ed intellettuali che sottolineano la valenza dell'operato gentiliano in funzione alla situazione italiana del tempo – non v'è dubbio che la sua riforma rimane l'iniziativa pedagogica più significativa che il nostro paese possa annoverare. Rimasta pressoché invariata per moltissimi anni, la sua concezione metodologica ed amministrativa – espressione di una lucida continuità tra teoria e prassi scolastica in direzione di un progetto sociale, discutibile, ma ben definito – ha marcato profondamente ogni aspetto della nostra idea di scuola, dal rapporto docente/discente alla percezione gerarchica dei saperi che ancora persiste in molti ambienti culturali.

Se è vero che la *mission* fondamentale dell'istituzione scolastica è quella di formare l'uomo e il cittadino preparandolo alla convivenza sociale nel rispetto di una serie di regole, memorie e tradizioni condivise, è altrettanto vero che all'indomani della Seconda Guerra Mondiale – con il conseguente crollo del regime fascista, dunque con il disgregamento di un impianto ideologico che per decenni aveva dominato le coscienze – questo delicato compito si rendeva, per l'Italia, ancora più arduo e problematico.

Come è noto, per il nostro Paese, la sconfitta bellica non sancì semplicemente l'insuccesso di un progetto politico espansionista ma determinò il fallimento di un impianto amministrativo, culturale, economico e sociale il cui esito negativo era sotto gli occhi di tutti. “Come sempre al termine di una guerra – scrive Antonio Santoni Rugiu – le miserie si scoprono quando si depongono le armi. È facile concludere che gli stessi modelli educativi uscirono da un tale ciclone fortemente scossi, e spesso abbattuti o superati. I nuclei familiari sconvolti, le trame di amicizia, parentele e legami stracciati, perfino gli ambienti fisici distrutti o profondamente mutati avevano messo in discussione le basi principali dei processi di

¹⁰ A tal proposito, vedi, J. Charnitzky, *Die Schulpolitik des fashistischen Regimes in Italien (1922-1943)*, trad. it., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze, 1996 (1994), pp. 156-177; Id., *Il dibattito critico sulla riforma Gentile in Italia e all'estero*, in, G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, cit., pp., 341-368.

acculturazione, fattore fondamentale per la trasmissione alle nuove generazioni dei valori e dei modelli ideologici acquisiti”¹¹.

Una figura emblematica per l’educazione scolastica italiana nel secondo dopoguerra, fu rappresentata dal pedagogista americano Carleton Wolsey Washburne, presidente della commissione istruzione dell’AMG (Governo Militare Alleato) e fervido sostenitore del pensiero di John Dewey. Sovrintendente degli istituti scolastici di un sobborgo di Chicago, già negli anni Venti Washburne mise a frutto la lezione pedagogica deweyana incentivando l’attivazione di moduli didattici sperimentali incentrati sul lavoro in comunità e calibrati sugli interessi e sui bisogni dei singoli allievi¹². Inviato in Italia per incoraggiare la ricostruzione del sistema scolastico, Washburne raccolse e documentò una delle testimonianze più emblematiche di quel periodo denunciando la carenza dei programmi e dei metodi di insegnamento e gettando le fondamenta per la ricostruzione di un sistema educativo che voleva essere altro rispetto al cieco “credere, obbedire e combattere” propagandato dal regime. “Gli insegnanti – scrive lo stesso Washburne in una analisi sui bisogni della scuola italiana – necessitavano di libri di testo e di «programmi» (come dicono in Italia). I fascisti avevano fatto un accurato lavoro nel provvedere programmi dettagliati e, specie nelle elementari, testi uniformi assai attraenti e ben redatti, dati gratuitamente ai ragazzi. Sia i programmi che i testi, tuttavia erano così strettamente legati all’ideologia fascista che non erano più fruibili. E gli insegnanti, che fin dalla Riforma Gentile del 1923 non avevano avuto nessuna preparazione di psicologia pedagogica né studiato o praticato metodologie didattiche innovative, si limitarono a seguire i programmi secondo il testo ufficiale”¹³.

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell’educazione*, Principato, Milano, 1987, p. 664.

¹² A tal proposito vedi, C. W. Washburne, *New School in the Old World*, The John Day Company, New York, 1930.

¹³ C. W. Washburne, *La riorganizzazione dell’istruzione in Italia*, in, “Scuola e città”, n. 6-7, 1970, p. 273. Sull’argomento, fondamentale è altresì il volume offerto al Ministero della Pubblica Istruzione dalla Commissione istruzione del Governo Militare Alleato, documento che contiene importanti informazioni storiche, statistiche e legislative atte a ricostruire le vicende della scuola italiana ed illustrare il difficile stato in cui versava in quel periodo. Cfr., Sottocommissione dell’educazione della Commissione Alleata, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni*

L'opera del pedagogista americano lanciò, all'epoca, quello che potremmo definire un vero e proprio sasso nello stagno, che innescò una serie di riflessioni organiche sulla funzione e sull'organizzazione della scuola nel nuovo panorama italiano. Fondamentale, per quel periodo furono ad esempio i nuovi programmi per la scuola elementare, istituiti nel 1945 dall'allora ministro Guido De Ruggiero che guidò il lavoro di una commissione dedicata formata, tra gli altri, da Ernesto Codignola e dallo stesso Washburne. Frutto di un dibattito politico complesso¹⁴ l'entrata in vigore dei programmi del '45 fu foriera di un innovativo intento democratico e liberale esaltando la fraternità, la collaborazione internazionale, l'uguaglianza e l'educazione sociale. All'acquisizione delle regole fondamentali del "leggere, scrivere e far di conto" venivano, per la prima volta, affiancate direttive orientate verso una la formazione di uno spirito, civile e democratico, evento, come è facile dedurre, non privo di importanza. "La scuola elementare – recita la premessa ai programmi del 1945 – non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma di ignoranza educando nel fanciullo anche l'uomo e il cittadino. Nella nuova scuola elementare dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il Paese con onestà di propositi"¹⁵.

L'evoluzione storica del sistema scolastico italiano, certo, non è staccata dal complesso di elementi politici, economici e culturali che, nel loro susseguirsi, hanno mutato e, via via, radicalmente trasformato il nostro Paese. Le vicende belliche che avevano attraversato la penisola non avevano certo lasciato immutato il clima

introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, Garzanti, Milano, 1946.

¹⁴ Cfr., T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma, 1976.

¹⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi, istituzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, D.M. 9 febbraio, 1945, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 372.

sociale italiano e, dopo la proclamazione della Repubblica e di una Costituzione che sanciva forte i diritti del cittadino esprimendosi in termini di “pari dignità sociale”, di “pieno sviluppo della persona” di “effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (art. 3), la scuola non poté più rimanere sorda alle richieste di quanti desideravano costruirsi un futuro migliore attraverso la cultura e l’istruzione.

Nella seconda metà degli anni Cinquanta, subito dopo l’emanazione dei nuovi programmi per la scuola elementare da parte del ministro Giuseppe Ermini (giugno 1955) – programmi che ponevano la dottrina cattolica come fondamento e coronamento della formazione del bambino¹⁶ – i convegni, i dibattiti, le discussioni sul mondo della scuola tra politici, pedagogisti ed intellettuali si susseguirono senza sosta¹⁷. Dopo anni di belligeranza diplomatica, nel 1962, venne finalmente emanata una riforma che cambiò il volto della scuola italiana, allontanandola dalla elitaria selezione gentiliana e fondando, di fatto, quella che sarebbe stata la stagione della scolarizzazione di massa. L’obbligo scolastico, fino ad allora circoscritto alla scuola primaria, fu portato ai quattordici anni mentre la scuola media cessava di essere soglia di sbarramento tra le classi sociali divenendo unica, obbligatoria e propedeuticamente valida per tutti i successivi indirizzi scolastici. “D’ora in avanti – scrive Gaetano Bonetta – almeno a livello di principi, l’istruzione è un bene di tutti e riprendendo i dettati costituzionali essa deve poter arrivare a tutti, e per essa e per la sua fruizione popolare lo Stato si deve attivare”¹⁸.

¹⁶ “Il carattere dominante riconosciuto all’insegnamento religioso – scrive Enzo Catarsi – costituisce la spia più evidente della continuità che lega i programmi del 1955 a quelli della Consulta, da cui sono però desunti altri principi fondamentali come quelli della ciclicità e del globalismo. L’aspetto che però richiama subito l’attenzione degli studiosi è dato dall’impronta nuovamente confessionale dei programmi frutto di una meditata scelta politica e culturale, tendente, fra l’altro a rafforzare quel fenomeno di «collateralismo» che tanta parte ha avuto nelle fortune politiche del partito democristiano che ha sempre governato l’Italia repubblicana.”; E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., pp. 148-149.

¹⁷ Cfr., A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, la Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1996, pp. 119-128.

¹⁸ *ivi.*, p. 101.

Nonostante i forti limiti che ancora la caratterizzavano, la scuola media divenne infatti lo specchio di uno stato sociale che bramava una rivalse storica sui lunghi periodi di *apartheid* culturale che, di fatto, avevano precluso ai più la partecipazione attiva alla vita del Paese. D'ora in poi, almeno sulla carta, ad ogni studente italiano spettavano pari opportunità per affrontare il percorso culturale che portava verso i titoli di studio superiori anche se, come è facile intuire, la realtà legislativa non sempre coincideva con la prassi scolastica *tout court* e, di fatto, la scuola italiana negli anni Sessanta era ancora una istituzione che, come denunciarono gli allievi di Don Lorenzo Milani nel 1968, “curava i sani e respingeva i malati”¹⁹.

Un altro momento decisivo della storia della scuola italiana è rappresentato dagli anni Settanta, periodo in cui la ventata di ideali dell'esperienza sessantottina, in quegli anni ancora viva, non lasciò indifferente l'organizzazione e la gestione della pubblica istruzione che, pur non calcando in pieno le finalità a cui tendeva la rivolta, non rimase completamente sorda alle sue richieste²⁰. Nel 1974, per mezzo di un

¹⁹ La lettera aperta degli allievi di un paesino di montagna ad una ipotetica professoressa, compendio di tutte le esperienze negative accumulate dagli ultimi della classe, dai figli dei contadini, dei pescatori, dei montanari, da coloro che attraversavano ore e chilometri di mulattiere per raggiungere una scuola che li percepiva estranei e fuori luogo, è forse la testimonianza più enfatica, e per questo forse la più efficace, sulle condizioni della scuola, e in particolare della scuola media, in quel periodo. Indirizzata, forse troppo semplicisticamente, al corpo docente la missiva che partì da Barbiana mise in evidenza le ombre di un sistema educativo che facendo “parti uguali tra disuguali” – ed esaltando soprattutto una disuguaglianza di saperi, di stimoli, di lingua oltre che di risorse economiche – reiterava di fatto il programma gentiliano e, ciò che è peggio, riteneva legittimo farlo. Cfr., Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

²⁰ “La cosiddetta *contestazione studentesca* – scrive Giovanni Gozzer - che si esprimeva in manifestazioni di insofferenza del modello di organizzazione disciplinare e didattica della scuola, collegata ad un meno appariscente ma problematicamente più attivo coinvolgimento di una parte rilevante del personale insegnante (soprattutto delle classi meno anziane) aveva determinato nelle scuole un clima di insofferenza, di conflittualità, non di rado sfociante nella violenza (con frequente uso ed abuso delle cosiddette «occupazioni») che rendevano sempre più difficile il governo delle istituzioni scolastiche. [...] Già alla fine del 1968, con circolare firmata dall'onorevole Scaglia, la possibilità di organizzare assemblee e consigli studenteschi, di assumere iniziative atte a canalizzare l'inquietudine del mondo giovanile e via di seguito”; G. Gozzer, *La democratizzazione del sistema*

decreto delegato, il governo legittimò, per la prima volta, l'intervento degli studenti delle scuole superiori e dei loro genitori nelle problematiche della scuola, sottolineando, tra l'altro, l'importanza della collegialità del lavoro degli insegnanti. Si realizza così una svolta storica dell'amministrazione scolastica che, per la prima volta – almeno sulla carta – abbandona la rigidità imposta dal limite della cattedra e si lascia penetrare dalla complicità, dall'iniziativa, dalle proposte di coloro che, fino ad allora, coprivano un ruolo più che passivo nella gestione di un bene che li riguardava così da vicino. Il principio che governava questa iniziativa mirava, certamente, ad un sistema educativo più partecipato volto a ricercare le finalità del suo operato nelle idee e nei bisogni dei suoi studenti, nelle aspettative dei loro genitori, nel confronto aperto ed imprescindibile tra dirigenti, insegnanti, studenti e famiglie. Tuttavia, “quella necessaria riforma di fondo dell'amministrazione scolastica, che avrebbe dovuto sostenere ed affiancare i nuovi organi – scrive Angelo Semeraro – non sarebbe mai avvenuta, sicché il «governo» della scuola, vera aspirazione dei democratici, doveva rimanere nelle mani della vecchia amministrazione centralizzata, soverchiando quella dialettica democratica che si sarebbe voluto introdurre”²¹.

Prima di passare ad una analisi della scuola italiana dopo lo spartiacque dell'autonomia, vorremmo segnalare un altro passaggio a nostro avviso fondamentale, ovvero, l'emanazione dei programmi ministeriali del 1985, un documento che, richiamando principi quali lo sviluppo integrale della persona umana e il progresso sociale dell'umanità, risulta ancora oggi fortemente attuale. “La scuola elementare – recita la Premessa generale dei programmi dell'85 – ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la

scolastico, in AA. VV., *Cenni di storia della scuola italiana. Dalla legge Casati al 1982*, Armando, Roma, 1982, p. 100.

²¹ A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 304.

cooperazione con gli altri popoli”²². La scuola, con i suoi limiti, con il suo bisogno di cambiamento, si fece, in quel momento, portatrice di ideali, valori e aspettative verso la realizzazione di una vita comunitaria che esaltasse la libertà e la dignità umana. La realizzazione di questo obiettivo è tuttavia ancora *in fieri*, affidato ad un dibattito politico-culturale non semplice ma essenziale, insignito di una missione che travalica di gran lunga l’alfabetizzazione culturale del Paese in direzione di un disegno educativo più ampio, che ponga al centro la persona e i suoi bisogni e miri alla formazione di una società libera, aperta, autenticamente democratica. “Democrazia ed educazione [...] – scrive John Dewey – stanno tra loro in rapporto di reciprocità. E ciò comporta non solo che la democrazia sia in se stessa un principio educativo, ma che la democrazia non possa durare e quanto meno svilupparsi senza l’educazione intesa in senso stretto, l’educazione data nella famiglia e specialmente nella scuola. La scuola è lo strumento essenziale di distribuzione di tutti i valori e le finalità di un gruppo sociale. La scuola non è l’unico mezzo ma il primo, il principale e più preciso mezzo mediante il quale i valori cari ad un gruppo sociale e le finalità che esso desidera realizzare vengono distribuiti e resi familiari al pensiero, all’osservazione, al giudizio e alla scelta dell’individuo”²³. L’imprescindibile rapporto tra scuola e società, tra educazione e cittadinanza è ancora oggi, un territorio della conoscenza ancora bisognoso di essere esplorato, indagato, progettato alla luce delle sfumature sempre nuove e sempre diverse che continuamente affiorano nel delicato equilibrio delle sue relazioni.

L’autonomia: un complesso e delicato progetto per la personalizzazione dei processi formativi scolastici

La complessità che declina il nostro tempo, i problemi, le circostanze e le esigenze di una società sempre più globalizzata, pluriethnica e tecnicizzata, hanno, da tempo,

²² Ministero della Pubblica Istruzione, *I programmi della scuola elementare*, D.P.R. n. 104, 12 Febbraio 1985.

²³ J. Dewey, *L’educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p. 460.

reso evidenti i limiti del nostro sistema scolastico. L'infittirsi dei sistemi di comunicazione, l'aumento delle informazioni e delle competenze necessarie per affrontare le sfide dell'attualità, la fragilità della condizione umana all'interno di questo susseguirsi di trasformazioni ed innovazioni impone al pensiero pedagogico una rilettura critica dei tradizionali modelli formativi in direzione di una educazione nuova che, ponendo al centro l'unicità della persona umana, offra risposte di autenticità e di senso alle problematiche che declinano il nostro tempo. La scuola, in quanto organizzazione sociale formalmente finalizzata a preparare l'individuo per la vita futura, a renderlo capace di governare la sua esistenza percorrendo sentieri di verità e libertà, non può esimersi da una analisi costruttiva atta a vagliare l'aderenza dei suoi metodi e delle sue finalità rilette alla luce delle problematiche che caratterizzano la società attuale.

Questa serie di considerazioni, note alla teoria pedagogica già da moltissimi anni, si sono rese vive all'interno della prassi scolastica, solo verso la fine del XX secolo, attraverso la Legge n. 59 del 1997, con la quale venne introdotta l'autonomia anche all'interno della scuola pubblica italiana. "L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. [...] L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale"²⁴.

"Garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale" che "si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti"²⁵ l'autonomia scolastica si è presentata come la risposta legislativa, o quanto meno

²⁴ Cfr., Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, Gazzetta Ufficiale, n. 63 del 17 marzo 1997.

²⁵ Decreto Legislativo n. 112 del 31 marzo 1998, art. 1, comma 2.

come un tentativo di risposta legislativa alle problematiche che, da sempre, stigmatizzano il sistema formativo italiano.

Dispiegata su di un territorio fortemente disomogeneo, all'interno del quale la varietà di dialetti, risorse e tradizioni rappresentano da una parte una ricchezza da valorizzare e salvaguardare, e dall'altra una sorta di vincolo all'unificazione culturale del paese, il nostro sistema scolastico è sempre stato accusato di essere lontano dal suo contesto, staccato dalle esigenze reali dei suoi allievi e dei suoi operatori. Come fondamentale strumento di crescita e valorizzazione delle relazioni sociali e della convivenza civile, la scuola non può essere paragonata ad un qualsiasi servizio di pubblica utilità, ma ha, bisogno di disporre di tutta quella serie di risorse che gli consentono di essere organo di sviluppo culturale del singolo e dell'intera comunità.

Il carattere fortemente centralizzato dell'impostazione scolastica italiana è, sin dalle sue origini, una delle variabili più complesse e dibattute, una condizione che se da una parte mirava a garantire l'uguaglianza e la parità dei percorsi formativi, dall'altra non fece che allontanare le aule scolastiche dalla varietà dei contesti sociali e culturali che, di fatto, costituiscono il nostro territorio. La scuola dei programmi, ovvero l'attuazione del modello educativo centralizzato e piramidale in cui un vertice istituzionale propone un percorso didattico valido per tutti, ha operato in Italia per lunghissimo tempo segnando in maniera profonda il modo di concepirne la prassi educativa. Da un punto di vista strutturale un programma è un elenco di contenuti disciplinari, spesso preceduti da una serie di premesse ed indicazioni generali, che si susseguono con una certa logica e che delineano gli standard culturali e le mete che gli allievi dovrebbero raggiungere alla fine di un determinato percorso di studio²⁶. Compito dell'insegnante è dunque quello di portare ogni

²⁶ “Con il termine «programma» – scrive Lorenzo Tardotti – si intende appunto un documento ufficiale (usualmente di origine ministeriale) concepito nella prospettiva di un processo educativo centrato in prevalenza sui contenuti da trasmettere ai discenti, cioè come codificazione normativa di uno standard culturale elitario rigidamente centralizzato al quale lo studente è tenuto ad uniformarsi, pena la riesposizione al medesimo «trattamento» educativo somministrato nuovamente in forma

singolo allievo verso la piena padronanza di quella serie di discipline, nozioni e teorie contenute nelle indicazioni ministeriali seguendo una serie di direttive che tracciano il percorso esatto, la metodologia più efficace da seguire.

Per avere una idea di come i dettami del Ministero entrassero nella prassi scolastica senza lasciare spazio a variazioni o interpretazioni proviamo a leggere qualche breve estratto di alcuni di essi: “L’insegnamento grammaticale, che incomincia nella classe seconda – recitano i programmi del 1867 – dev’essere condotto in modo possibilmente pratico. Perciò si dia la maggior parte delle lezioni agli esercizi; si espongano con semplicità solo le più fondamentali regole della grammatica, deducendole dai luoghi letti; si tenga ognora sveglia e si acuisca l’attività degli alunni con frequenti interrogazioni; dell’analisi grammaticale si facciano solamente esercizi a voce e mai per iscritto”²⁷. Dai programmi del 1923: “Un intero bimestre non sarà troppo, specie nelle scuole rurali, per la formazione intuitiva del numero dall’uno al cinque, e per gli esercizi scritti e con corrispondenza di piccoli disegni geometrici, che accompagnano le nozioni di aritmetica con le prime intuizioni di geometria. Solo verso il quarto mese di scuola si potrà oltrepassare il dieci giungendo altresì al calcolo onnilaterale entro il dieci”²⁸. E ancora, i programmi del 1955: “L’apprendimento della storia non deve tendere alla sistematicità sotto forma di ripartizione cronologica ma deve soprattutto porsi la caratterizzazione di grandi figure dell’umanità e di momenti rappresentativi di un’epoca (per l’antica Roma, per l’affermarsi del Cristianesimo, per la vita e i costumi del Medioevo e del Rinascimento, per le grandi scoperte e invenzioni che introducono all’età moderna, fino a dare un maggior risalto al Risorgimento nazionale nell’ultimo anno del ciclo)”²⁹.

Come si evince da queste brevi affermazioni, la logica del programma non si limitava certo ad elencare discipline e contenuti da impartire ma, altresì, interveniva

inalterata nel corso del successivo anno scolastico”; L. Tardotti, *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Lisciani&Giunti, Teramo, 1991, p. 8.

²⁷ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 201

²⁸ Ivi, p. 326

²⁹ Ivi, p. 402.

largamente su quelli che erano i metodi didattici da applicare e, perfino sui tempi scolastici da dedicare all'acquisizione di ogni singola nozione. Ma, il limite dei programmi non si esauriva certo nella pretesa di organizzare il tempo e le conoscenze come se si trattasse del piano di lavoro di una industria tessile; la difficoltà più grande risiedeva infatti nella concezione implicita del ruolo e delle caratteristiche dell'allievo che emergeva da ogni singola indicazione ministeriale. Infatti, nonostante i programmi del secondo dopoguerra facessero largo accenno alla formazione della persona³⁰, ognuno di questi dettami didattici sembra essere pensato per un ipotetico allievo, cosiddetto normodotato, che, privo di qualsiasi impedimento affettivo, sociale o cognitivo fosse in grado di rispondere agli stimoli prefissati con risposte sempre eccellenti e sempre positive, pena la bocciatura che, ovviamente, rappresentava sempre e comunque, una sanzione da attribuire alla negligenza del soggetto nel seguire i dettami dell'insegnante che, a loro volta, calcavano le indicazioni fornite dal Ministero.

Una simile impostazione scolastica, così rigida, autoritaria ed intransigente, non poteva, certo, dirsi aderente con l'articolo 3 della nostra Costituzione che invece sottolinea sul dovere dello Stato di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"³¹. Secondo questa petizione di principio, la scuola – intesa soprattutto come organo istituzionale – ha infatti il dovere di offrire ad ogni cittadino la possibilità di crescere culturalmente, di realizzare le proprie aspettative, di esprimere le proprie potenzialità avendo cura che il messaggio da trasmettere arrivi a tutti e con la stessa potenza. Per raggiungere un obiettivo così ambizioso, certo, non è possibile operare guidati da un'unica visione, da una sola metodologia che, per quanto ben studiata, non potrà mai essere efficace

³⁰ "L'insegnante, fin dall'inizio, orienti la sua azione educativa e promuova la formazione integrale della personalità dell'alunno attraverso l'educazione religiosa, morale, civile e fisica e le altre forme di attività spirituali e pratiche corrispondenti agli interessi, ai gradi, ai modi dell'apprendere e del conoscere propri dell'età"; Ivi, p. 403.

³¹ Costituzione della Repubblica italiana. Art. 3.

sempre e comunque. Quello che la scuola italiana doveva ancora compiere, in quegli anni, era la cosiddetta “rivoluzione copernicana” dell’educazione che sposta il baricentro del processo educativo dall’oggetto del sapere al soggetto che apprendere: la persona umana nella sua estrema complessità.

L’attivismo pedagogico, il cui merito più grande è forse quello di aver introdotto una visione centrale dell’allievo, in cui i bisogni, le potenzialità, le necessità del discente vengono prima di qualsiasi fine educativo, ha dato inizio ad una serie di riflessioni pedagogiche che, svincolando la prassi scolastica dall’illusione di poter totalmente governare il processo di apprendimento, ha spostato l’obiettivo dell’azione educativa verso finalità formative di più ampio respiro. “Possiamo identificare il tema fondamentale delle scuole nuove – scrivono Ludovico Geymonat e Renato Tisato – nell’impegno di promuovere un’educazione fondata sull’attività dell’educando e adeguantesi via via alle caratteristiche delle fasi dell’età evolutiva, anziché incentrata sul contenuto culturale e sulle sue strutture”³².

Il tema fondante del modello attivista, che costituì contemporaneamente la sua fortuna all’interno della teoria e della prassi pedagogica, è sicuramente l’impegno nel promuovere un’educazione fondata sul soggetto, che cerca di adeguarsi ai suoi ritmi, ai suoi tempi, alle sue esigenze cognitive e che, soprattutto, che cerca di tessere infinite relazioni tra scuola e vita. È la vita, secondo gli attivisti, che con i suoi molteplici e vari stimoli dà forma alla personalità dell’individuo, e lo fa in una misura che valica di gran lunga le massime e le impostazioni dell’educatore. Proprio per questo, la scuola non deve rinunciare al suo ruolo all’interno della formazione della persona, ma, anzi, deve farsi vita, abbracciano in maniera sempre più totale i vari aspetti che animano l’esistenza umana soprattutto nella quotidianità.

Nell’epoca della globalizzazione economica, etnica e culturale sarebbe impossibile concepire una qualsiasi forma di educazione che sia staccata dall’ambiente in cui si trova ad agire, che possa volontariamente ignorare le caratteristiche e le necessità del territorio nella quale è chiamata ad essere strumento di continuità, conoscenza ed interpretazione del mondo. È bene precisare che, i limiti del modello scolastico

³² L. Geymonat, R. Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1986, vol. III, p. 392.

centralizzato, erano già stati resi evidenti ed affrontati negli anni Settanta con la legge 517 del 1977 con la quale vennero introdotti i criteri e le modalità della cosiddetta programmazione educativa, ovvero di una forma di pianificazione del lavoro scolastico atta a rendere l'opera di ogni singola scuola più vicina alle esigenze ed alle problematiche dell'ambiente sociale in cui opera. Il modello verticistico che ha caratterizzato la pedagogia scolastica tradizionale e sul quale dominava il programma, cominciò così ad essere spodestato da una visione più aperta e democratica dell'educazione in cui, alle finalità dello Stato, comincia ad anteporsi la formazione del soggetto inteso come un insieme di attitudini, bisogni e potenzialità uniche ed irripetibili. Ma è con l'autonomia che la svolta diventa decisiva, introducendo una metodologia di lavoro nella quale primeggia l'abilità amministrativa di ogni singolo istituto nonché la professionalità di ogni singolo docente.

“L'autonomia – scrive Ruggero Toni – si costruisce e si manifesta attraverso i processi di autoregolamentazione che permettono di definire, selezionare, organizzare e costruire rapporti significativi con il mondo circostante”³³. Grazie alle opportunità messe a disposizione dalla normativa sull'autonomia, la prassi didattica consolidata – ovvero la riproduzione dei programmi e delle direttive ministeriali – può essere vicariata da un modello che ingloba in sé i programmi ma li pone, soprattutto, dal punto di vista delle competenze, calibrando e studiando i tempi, i metodi e le cadenze valutative in modo che risultino quanto più aderenti alle caratteristiche del discente. La parola d'ordine, se così si può dire, è *flessibilità* ovvero capacità di adattare, personalizzare e differenziare il più possibile il percorso formativo di ogni singolo allievo pur rimanendo coerenti con gli *standard* generali di conoscenze, competenze e abilità.

“Le riforme scolastiche che promuovono l'autonomia – scrive Norberto Bottani – dovrebbero diluire le responsabilità delle autorità centrali e accrescere quelle degli organismo periferici, tra le quali ci sono anche le scuole. A queste si chiede ora di decidere su tutta una serie di problemi mentre per decenni non hanno dovuto fare

³³ R. Toni, *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano, 2005, p. 21.

altro che eseguire decisioni prese in altre sedi. [...] Da queste persone si esige dunque la capacità di analizzare i problemi della scuola e di adottare strategie di risposta appropriate”³⁴. È così, che una scuola inserita in un ambiente caratterizzato da una elevata presenza multiculturale ha la possibilità di spendere una parte delle sue risorse e del suo tempo scolastico per realizzare attività di integrazione e intercultura piuttosto che per organizzare un corso di educazione ambientale che sarà probabilmente più adeguato per una realtà scolastica che sorge ai piedi di una riserva naturale. Nel rispetto di una serie di obiettivi essenziali, considerati imprescindibili ed universalmente validi per ogni livello scolastico nazionale, il tradizionale modo di fare scuola è stato così dotato, almeno sulla carta, di un notevole livello di flessibilità organizzativa le cui potenzialità, a nostro avviso, possono essere davvero smisurate³⁵.

Nella visione più attuale dell’educazione scolastica, curare, prendersi cura dell’allievo significa innanzitutto mettere in campo saperi e professionalità che sanciscano un rapporto educatore-educando basato su un modello pedagogico che consideri la formazione come un processo di crescita continua che, per realizzarsi, ha bisogno di essere stimolato ma non diretto, guidato ma mai indirizzato attraverso forme di influenza coatta. Un progetto di educazione scolastica che non metta alla base di ogni suo intervento l’unicità della persona umana, che non abbia come fine ultimo del suo intervento formativo il disvelamento dell’identità del singolo è, inevitabilmente, destinato a ridursi ad un’opera di mero addestramento di una qualche abilità. Operare, nella scuola dell’autonomia, significa dunque avere a disposizione uno strumento potentissimo che, se opportunamente utilizzato, può fare della scuola un vero e proprio laboratorio di formazione, elevando l’aula scolastica da luogo di apprendimento dei saperi strumentali a officina di costruzione della

³⁴ N. Bottani, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell’autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 35.

³⁵ Per una analisi dettagliata sulla riforma dell’autonomia scolastica che vaglia tanto l’aspetto didattico quanto quello sociale ed amministrativo, vedi in particolare, L. Benadusi, F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell’autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004.

personalità dell'individuo in tutte le dimensioni che animano il suo essere nel mondo.

Dal presente al futuro. Le nuove prospettive dell'educazione scolastica nell'epoca della complessità

In una società in cui le mode, le tendenze, i grandi mezzi di comunicazione di massa tendono sempre più a sostituire il soggetto nelle proprie scelte, offrendogli la possibilità di aderire ciecamente a modelli già pronti, risparmiandogli la fatica di pensare e la responsabilità di decidere; in una economia basata sul consumismo in cui domina un dissennato uso ed una iniqua distribuzione delle risorse del pianeta; in un mondo multietnico e globalizzato in cui le differenze sono percepite come minacce e l'omologazione appiattisce la creatività; in una società così complessa e articolata, esorcizzare i vari problemi riversandoli sull'opera migliorativa e redentrice della scuola sarebbe senz'altro un'illusione, un'ipocrisia, una comoda falsità. Tuttavia, se rinunciassimo anche a questa speranza, a quest'ultimo barlume di utopia, se la scuola declinasse davvero la sfida di una promozione sociale e umana concreta, probabilmente la povertà esistenziale che declina il nostro tempo diverrebbe un fagocitante ed insaziabile buco nero capace di ingoiare l'essere umano in un ancor più terrificante oblio nichilistico e valoriale.

All'interno del dibattito politico e culturale, alla crisi della scuola è dedicato uno spazio e una attenzione sempre crescente; dell'inadeguatezza dell'impianto didattico e amministrativo della pubblica istruzione discutono da tempo forze politiche, economiche, sindacali spesso con pesanti scambi di accuse che coinvolgono tutte le sue componenti: dagli studenti ai capi d'istituto, dai genitori agli insegnanti. Anche all'interno delle manifestazioni studentesche (oggi tornate alla ribalta per esprimere il loro dissenso nei confronti di una scuola che evidentemente non sentono conforme alle proprie esigenze) alla critica delle strutture, dei contenuti, dei metodi, si passa spesso alla contestazione globale della istituzione scolastica e, non di rado, dell'intero sistema sociale.

Che l'educazione scolastica sia oggi di fronte ad una molteplicità di questioni, alcune delle quali del tutto nuove ed ancora bisognose se di essere comprese, è opinione largamente condivisa, sia in ambito pedagogico sia in ambito politico e sociale. Come ambiente educativo chiamato a guidare la formazione della persona, a prepararla alla vita sociale nel rispetto degli altri e delle regole condivise, la scuola si trova oggi a dover riflettere sull'effettiva aderenza dei suoi obiettivi rispetto alle sfide che la società gli propone, sfide che le impongono di confrontarsi con problematiche che esulano largamente dall'alfabetizzazione culturale dei suoi allievi sfociando in ambiti affetti, etici e valoriali.

“Il nuovo regime culturale della società postmoderna – scrive Massimo Baldacci – esige un riposizionamento strategico, in direzione democratica, degli obiettivi di formazione culturale scolastica. Da un lato occorre porsi l'obiettivo di portare ogni persona alla capacità di fruire di esperienze culturali di tipo elevato; dall'altro è necessario concepire la «cultura» in maniera più ampia e pluralista, in termini comprensivi della sua intera fenomenologia (da quella di elite a quella di massa), come un insieme di forme diverse oltre che diseguali”³⁶. Le esigenze, le sfide, le contraddizioni del mondo postmoderno e globalizzato, impongono all'educazione scolastica di dotare l'allievo di una corazza cognitiva, culturale e valoriale che gli consenta di fronteggiare il *mare magnum* delle questioni che, continuamente, agitano la sua esistenza.

Ma è davvero possibile educare alla complessità? Può oggi il sistema educativo rendersi capace di formare il soggetto preparandolo ad essere cittadino di un mondo che muta e si trasforma con così rapida destrezza? È davvero possibile elaborare curricoli e modelli formativi capaci di resistere all'incalzante divenire delle società ad alto sviluppo? Un fugace sguardo volto ai nodi problematici che caratterizzano il nostro tempo suggerisce di per sé che la risposta ad interrogativi così complessi non è né semplice né immediata e, simultaneamente, sottolinea l'enorme responsabilità di cui il sistema scolastico è oggi chiamato a farsi carico.

³⁶ M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002, p. 192.

Gli effetti della modernità, dall'urbanizzazione di massa all'evoluzione della struttura familiare, privando il soggetto di modelli e riferimenti educativi forti, hanno impoverito la rosa di opportunità e stimoli formativi di tipo tradizionale, delegando alla scuola, in maniera sempre più massiccia, l'onere dell'educazione e della formazione della persona. “La famiglia e la scuola – scrive Luisa Santelli Beccegato – pur nella ricchezza e varietà delle sollecitazioni attuali, continuano a costituire, per ragione di grande valenza affettiva l'una e per la sua capacità intenzionale e sistematica l'altra, i due referenti fondamentali dell'itinerario formativo individuale. L'infittirsi di compiti oggi attribuiti alla scuola, da quelli tradizionali di una appropriazione culturale e di orientamento a quelli di socializzazione, recupero e integrazione di soggetti in difficoltà, sta ad indicare con evidenza, da una parte, la conferma di quest'interpretazione e, dall'altra, i problemi che attraversano il gruppo familiare, la sua progressiva erosione di tempi, sicurezza e valori”³⁷. In una società come la nostra, in cui anche fortezze storiche come la famiglia sembrano vacillare, l'aula scolastica rappresenta sempre qualcosa in più del locale di studio mentre le dinamiche che la percorrono – rapporto con gli insegnanti, successo o insuccesso disciplinare, integrazione nel gruppo dei pari – vicariano sempre più spesso relazioni e riti di passaggio fondamentali nell'esplicarsi armonico della personalità individuale.

La realtà odierna, nella sua dimensione nazionale e mondiale, presenta una sua indubbia e variegata complessità, entro cui è calata la condizione degli individui e delle stesse istituzioni. Nell'epoca della globalizzazione, del consumismo, del dominio dei mezzi di comunicazione di massa, ciò che il sistema scolastico deve fare è anzitutto chiarire quale è il suo obiettivo, ovvero se essere uno strumento al servizio del dominio economico e culturale o se, invece, vuole puntare verso la formazione dell'allievo che, come abbiamo visto nei capitoli precedenti, va in direzione ostinata e contraria rispetto alla tendenza all'omologazione e al conformismo che domina la contemporaneità.

³⁷ L. Santelli Beccegato, *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 15.

Nella sua accezione più autentica, la direttiva che raccomanda alla scuola di formare l'uomo e il cittadino, così come recitavano i vecchi programmi scolastici, richiama proprio alla creazione, nell'allievo, di una mentalità aperta e critica, capace di svegliarlo dal torpore di un'esistenza inautentica per essere protagonista della propria storia e parte attiva del progresso sociale. Probabilmente, lo schema di sviluppo della scuola pubblica – in Italia ma non solo – si trova oggi ad essere fortemente squilibrato, eccessivamente dilatato sul piano dell'istruzione a discapito della dimensione più propriamente formativa.

In quest'ottica, la via privilegiata per uscire dalla crisi che oramai la caratterizza, è, per la scuola, quella di spendersi nel tentativo autentico di formare persone, ovvero di finalizzare ogni attività e ogni iniziativa didattica al disvelamento e all'emancipazione delle caratteristiche più proprie dell'umana natura, comprese la creatività, l'autonomia di pensiero e la capacità di giudizio.

“Le parole della nuova scuola”, parafrasando Benedetto Vertecchi³⁸, devono oggi essere formazione integrale, pensiero critico, pluralismo culturale, progettualità esistenziale. Più la società diventa complessa, più si infittisce la rete dei problemi e dei questioni che governano l'umana esistenza più il soggetto, chiamato a vivere e a realizzarsi in questo contesto, ha bisogno di fondamenta metodologiche certe, non di certezze ma di metodo, di acquisire quell'autonomia di pensiero, quell'elasticità mentale che gli permetta di sottrarsi all'annichilimento e alla dispersione culturale e valoriale.

“Insegnare a leggere senza insegnare a pensare e giudicare, a discernere e scegliere – scrive Ernesto Codignola – è un tranello, significa porre l'individuo in balia di potenze che sfuggono al suo controllo, sostituire i vecchi padroni con i nuovi (radio, giornali, propagandisti politici, ecc)”³⁹. Il sapere contenutistico e retorico, se non diviene strumento per l'acquisizione di abilità cognitive più ampie, di quello che Dewey chiamava “l'educato potere di pensare”⁴⁰, è chiaramente un mero esercizio

³⁸ B. Vertecchi, *Le parole della nuova scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

³⁹ E. Codignola, *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962, p. 49.

⁴⁰ “La libertà genuina è intellettuale – scrive John Dewey – essa poggia sull'educato potere di pensare, sull'abilità a 'voltare le cose', a guardare ai problemi con ponderazione, a giudicare se si

mnemonico e retorico. La scuola deve oggi porsi come guida allo sviluppo cognitivo del discente in un percorso che lo porti a maturare in massima misura la creatività, il senso critico ed il pensiero razionale.

“Con il termine creatività – scrive Giuseppe Flores d’Arcais – si indica una dimensione esistenziale della persona umana che, utilizzando integralmente tutte le sue facoltà logiche ed emotive, tende a porsi in maniera originale nei confronti dell’ambiente. Contro il conformismo e l’appiattimento a cui la società sottopone l’uomo di oggi, la creatività rivendica il valore unico, inviolabile della persona, il valore della sua originalità, della sua critica e apertura al diverso, per un miglioramento della società stessa”⁴¹. Stando alla illuminata definizione data dal pedagogista italiano, educare alla creatività, ovvero abituare l’individuo a ragionare e ad agire con autonomia di pensiero, potrebbe davvero rappresentare la strada maestra su cui edificare la prassi scolastica nell’epoca della complessità. È chiaro che il raggiungimento di un fine così complesso è possibile solo se si sposta il centro delle attività didattiche dall’acquisizione di un numero più o meno nutrito di contenuti alla trasmissione delle procedure di ricerca vere e proprie, mettendo in moto meccanismi che portino il soggetto a ripercorrere, gradatamente, il processo di costruzione della conoscenza, dalla meraviglia dei fenomeni alla verifica delle ipotesi.

Un terreno privilegiato verso l’acquisizione di queste procedure è, sicuramente, l’educazione scientifica o, meglio, un’educazione scientifica propriamente intesa, che punti a risvegliare nell’allievo la naturale tendenza umana a porsi delle domande e a ricercarne risposte quanto più complete e coerenti. D’altronde, come lo stesso Dewey ci ricorda, “l’atteggiamento nativo ed integro della fanciullezza,

dispone della quantità e della specie di evidenza richieste per una decisione e, in caso contrario, a dire dove e come raggiungere tale evidenza. Quando l’azione dell’uomo non è guidata da conclusioni meditate, sono allora gli impulsi sconsiderati, gli appetiti non equilibrati, il capriccio o le circostanze del momento che la dirigono. Coltivare una incontrollata e irriflessiva attività esterna significa educare ad una condizione di servitù, giacché quell’attività lascia la persona in balia dell’appetito, delle sensazioni e delle circostanze”; J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 160.

⁴¹ G. Flores d’Arcais, *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1987, p. 269.

caratterizzato da ardente curiosità, da fertile immaginazione e dall'amore per la ricerca sperimentale è vicino, molto vicino, all'atteggiamento dello spirito scientifico"⁴².

Il seme della curiosità e della ricerca, ovvero il desiderio di svelare i meccanismi che animano la realtà è custodito nella parte più autentica dell'animo umano; potremmo dire che qualcosa di istintivo, di innato, un sentiero invisibile che ogni uomo, per propria natura, è portato a percorrere a condizione però che sia messo nelle condizioni di farlo. La creazione di un ambiente di vita ricco di stimoli ed incentivi alla ricerca, ad esempio, è sicuramente una molla capace di far scattare questi istinti in maniera più decisa rispetto ad un contesto appiattito sulla mera fruizione dei prodotti della conoscenza. In effetti i fanciulli, gli adolescenti, coloro che oggi frequentano le nostre aule scolastiche sono incessantemente in contatto con i prodotti e le applicazioni della conoscenza scientifica, godendo dei loro benefici ma ignorando completamente il processo che li ha generati.

Ciò che è importante è cercare di risvegliare, nell'allievo, l'attitudine a porsi delle domande, ad interrogarsi sui fenomeni, dando vita a processi cognitivi di costruzione della conoscenza e non di mera acquisizione. In effetti, nella prassi scolastica tradizionale, il riferimento alle domande è spesso associato al momento delle verifiche, della valutazione: è l'insegnante a porre i quesiti, l'allievo ha il compito di rispondervi, esibendo, in maniera quanto più esauriente, quanto ha acquisito in termini di conoscenza. Ma il ruolo e le funzioni delle domande, quando queste sono poste non dai docenti come momento di controllo, ma dagli allievi come imposizione di un dubbio, come evidenza di un problema da risolvere sono infinitamente più grandi. Una persona capace di porsi degli interrogativi, un soggetto che vuole spingersi oltre il limite di ciò che è evidente per ricercare cause, motivazioni, significati reconditi, è un uomo sveglio, vivo, slegato dal giogo della noncuranza, aperto all'autenticità dell'esistere. Perciò, educare alla curiosità, abituare l'allievo a chiedersi "perché", significa affinare una delle più preziose attitudini umana, quella su cui poggia il progresso civile e umano. La curiosità,

⁴² J. Dewey, *Come pensiamo* (1933), trad. di A. Gruccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 57.

definita da Vico «proprietà connaturale dell'uomo, figliuola dell'ignoranza, che partorisce la scienza⁴³» va coltivata ed alimentata perché possa essere quell'autentica spinta motivazionale che spinge l'uomo alla ricerca, alla scoperta, alla conoscenza. “La mente creativa – scrive Ernest Mayr – è in grado di ‘pensare qualcosa che nessuno ha ancora pensato, guardando qualcosa che ognuno vede’. L'immaginazione, quindi, è in ultima analisi il più importante prerequisito del progresso scientifico”⁴⁴.

La scienza, nella sua accezione più autentica, è un sapere orientato verso finalità cognitive e metodologiche che, dunque, si rivelano soprattutto educative. “Vi sono due modi secondo cui la scienza influisce sulla vita dell'uomo – scrive Albert Einstein – Il primo è familiare a tutti: direttamente ancor più indirettamente la scienza produce strumenti che hanno completamente trasformato l'esistenza umana. Il secondo è per sua natura educativo, agendo sullo spirito. Per quanto possa apparire meno evidente a un esame frettoloso, questa seconda modalità non è meno efficiente della prima”⁴⁵. L'atteggiamento scientifico, inteso come *formae mentis* aperta, comprensiva, scevra da pregiudizi, pronta a saggiare e mutare le proprie idee a contatto con l'esperienza, è probabilmente la via privilegiata per la costruzione di una società libera e plurale, governata dal raziocinio e dalla coerenza.

In ultima analisi, ciò che si chiede oggi alla formazione scolastica è, soprattutto, di restituire dignità alla natura umana, una natura troppo spesso svilita da forme di appiattimento, omologazione e deviazione, da modalità di vita e di pensiero che anziché aprire l'uomo al proprio futuro lo costringono in atteggiamenti di asservimento e adeguazione a criteri esistenziali che poco hanno a che fare con il propriamente umano. “È necessario – scrive Viviana Burza – ripensare il progetto educativo, passando attraverso la chiarificazione di termini quali ‘direzione di senso’, ‘formazione’, equilibrio nei saperi tra ‘tradizione’ e ‘contemporaneità’, termini, o meglio, categorie culturali che, analizzando e riproponendo il problema della formazione, valgono a prefigurare una teoria della scuola. [...] Occorre

⁴³ G. Vico, *La scienza nuova*, Laterza, Bari, 1967, p. 85.

⁴⁴ E. Mayr, *Storia del pensiero biologico*, Bollati Boringhieri, Milano, 1999.

⁴⁵ A. Einstein, *Pensieri degli anni difficili*, Boringhieri, Torino, 1965, p. 30.

progettare modelli che non misurino più l'educativo soltanto come *prodotti* di qualità o di *dis-qualità* di apprendimento, ma come direzione di *senso* che valgano a conferire significato alla formazione”⁴⁶.

⁴⁶ V. Burza, *pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999, p. 9.

Capitolo Quinto

Il docente come progettista della formazione

La professionalità docente nel progetto pedagogico di Giovanni Gentile

Il filo che lega la riflessione pedagogica alla figura del docente è forse uno dei legami più antichi della storia del sapere occidentale. Sebbene le sue caratteristiche e le sue funzioni siano mutate nel corso del tempo, adattandosi alle peculiarità ed alle esigenze delle varie epoche storiche, possiamo dire che l'immagine del maestro, dell'educatore, di colui che si prende cura dei soggetti in formazione è vecchia quanto l'uomo. Infatti, se è vero – come accennavamo nel capitolo precedente – che l'educazione rappresenta la *condicio sine qua non* la specie umana garantisce la sua continuità culturale e, nel contempo, la sua sopravvivenza fisica, è altrettanto vero che questa forma di trasmissione del sapere ha necessariamente bisogno di una figura specifica a cui affidare questo delicato onere.

L'importanza e la centralità dell'educare, funzione sociale oggi quanto mai difficile ed incerta, implica chiaramente un livello di competenza e professionalità estremamente elevato che interseca e coinvolge numerose branche del sapere: dalla vastità dei contenuti disciplinari agli studi di psicologia, sociologia ed antropologia riletti alla luce delle teorie pedagogiche di riferimento.

La professionalità docente, ovvero l'insieme delle caratteristiche che fanno di uno studioso un buon insegnante, è uno dei nodi problematici che accompagna la riflessione sulla qualità della scuola e dell'istruzione. Incarnando in pieno le responsabilità sociali del processo formativo, rendendolo pubblico, istituzionalizzato, aperto a tutti la scuola assume oggi un ruolo che va decisamente oltre la distribuzione della conoscenza e, di conseguenza, l'insegnante che opera al suo interno è decisamente più e altro rispetto al mero veicolo del sapere nozionistico.

In Italia, il modello pedagogico che più ha influenzato la professionalità docente, lasciando una eredità ancora oggi presente nell'immaginario comune – oltre che nella prassi educativa *tout court* – è stato certamente quello proposto e sperimentato da Giovanni Gentile, la cui riforma scolastica ha lasciato una impronta indelebile all'interno del nostro sistema scolastico. “Giovanni Gentile – scrive Giovanni Genovesi – è stato l'unico grande pedagogista dell'Italia della prima metà del XX secolo. Ma potremmo dire anche di tutto il secolo scorso, dato che dal secondo dopoguerra in poi non c'è stato pedagogista italiano che non abbia dovuto fare i conti con la Pedagogia del pensatore di Castelvetro. [...] Pertanto, è un fatto che Gentile è stato colui che ha tenuto impegnato tutto un secolo e non mancano ancora oggi gli strascichi del suo pensiero pedagogico”¹.

Negando l'autonomia della pedagogia e vincolandola esclusivamente alla riflessione filosofica, Gentile sostiene che la riflessione teorica, in ambito pedagogico, non precede cronologicamente e normativamente la prassi educativa, ma si sostanzia come sapere che esprime una riflessione attuale sull'educazione; in tal senso l'educazione si risolve nella filosofia, quindi è filosofia². D'altronde, come scrive Antimo Negri, in Gentile “la filosofia usurpa, con violenza sistematica, con volontà speculativa imperialistica, ogni dominio scientifico. E, per ciò che qui ci riguarda da vicino tematicamente, anche il dominio scientifico pedagogico diventa una provincia dell'impero della filosofia”³.

¹ G. Genovesi, “Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana. Alcune riflessioni”, in, *SPES. Rivista della Società di politica, educazione e storia*, Parma, n. 1, 1998.

² “La filosofia gentiliana – scrive Giuseppe Spadafora – al pari di quella deweyana del Novecento, ha avuto il merito di considerare la dimensione educativa come un momento centrale per chiarire il nodo teoria-pratica e quindi ha considerato la pedagogia come chiave di accesso privilegiata per definire e chiarire l'elaborazione filosofica”; G. Spadafora, *Gentile e la pedagogia (1891-1902)*, in Id. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997, p. 173.

³ Nel suo intervento durante il convegno di Catania del 1994, i cui atti rappresentano una straordinaria analisi della figura di Giovanni Gentile alla luce delle moderne critiche e riletture del suo pensiero, Negri definisce la filosofia gentiliana come filosofia totalitaria e, adattando una frase di Mussolini, sostiene che nella filosofia attuale è “tutto nella filosofia, niente al di fuori della filosofia”.

La vastità del pensiero e dell'opera del filosofo dell'attualismo può essere, schematicamente, riassunta in due principi fondamentali: la realizzazione dell'identità dell'educatore e dell'educando nell'atto educativo ed il carattere irreal e astratto di ogni contenuto disciplinare e di ogni regola didattica. Secondo la proposta pedagogica gentiliana, ogni intervento educativo si traduce in un processo di autoeducazione: poiché la pedagogia non è altro che una indagine filosofica volta a ricercare le caratteristiche di sviluppo dello spirito, non vi può essere un sapere, una scienza che abbia in sé l'arte di insegnare poiché questo delicato evento si ha solo nel momento in cui docente e discente si incontrano nell'atto educativo. Nell'alchimia di questa delicata relazione risiede tutta la complessità dell'essere docente all'interno della teoria gentiliana, una missione sociale che, concependo la cultura come un tutt'uno di saperi e percezioni, investe enormemente sul carattere carismatico dell'insegnante che, nel momento in cui insegna, incarna in sé ogni potenziale educativo spirituale. "Per distinguere che si voglia tra educatore ed educando – scrive Gentile – ed è certamente distinzione che non va cancellata, non è necessaria una grande riflessione per avvedersi che, parlando con proprietà, l'educatore non è chi si presume capace di educare, ma chi educa; e che l'educazione intesa non come un'idea astratta, bensì come una realtà spirituale, è una sintesi a priori"⁴.

Essere insegnanti all'interno del sistema scolastico gentiliano, significava innanzitutto abbracciare un ideale educativo che considerava la scuola come lo strumento principe di un progetto sociale stratificato, fatto di una selezione di allievi altamente preparati – soprattutto in campo umanistico – e di una massa popolare opportunamente addestrata per servire il Paese per mezzo dell'attività professionale. Inoltre, e l'aspetto non è da sottovalutare, va ribadito che la scuola gentiliana è stata un enorme mezzo di indottrinamento del popolo al servizio degli ideali fascisti. "Madre, maestra, nutrice della nazione", lo *slogan* fascista, chiaramente riferito alle

e, soprattutto, niente contro la filosofia". Cfr., A. Negri, *Giovanni Gentile: filosofia come pedagogia, pedagogia come filosofia*, ivi, pp. 105-106.

⁴ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, in "Opere Complete" I, Sansoni, Firenze, 1982, p. 119.

insegnanti di scuola primaria che in quegli anni si accingevano all'attività magistrale, ben sintetizza il ruolo fondamentale del docente nell'educare le masse secondo gli obiettivi del regime, obiettivi che esaltavano un nazionalismo interventista e contribuivano a mitizzare l'opera di Mussolini e dello Stato fascista. "Il programma politico – scrive Franco Cambi analizzando il rapporto tra nazionalismo, fascismo ed educazione nell'opera di Gentile – è affidato ai maestri, agli educatori, prima ancora che ai partiti e all'azione politica, parlamentare e no. [...] La patria è soltanto *in interiore homine* e solo l'educazione può attivare questo processo, cioè, più concretamente, il maestro"⁵.

Concependo la scuola come un'opera "suscitatrice di fede e plasmatrice di coscienze"⁶, il maestro, nella teoria gentiliana, non può che essere l'artefice di questa *mission* educativa, l'essere capace di infondere nello spirito acerbo dei soggetti in formazione tutta la forza degli ideali che animano il suo operato, di nutrirli di idee e concetti opportunamente selezionati per servire i fini politici prefissati. La strada maestra, per la formazione della classe dirigente e degli stessi insegnanti, è dunque la cultura umanistica: la lingua, la storia, un certo tipo di filosofia costituivano le basi culturali dell'intellettuale del tempo che coltivando il sapere classico alimentava le dimensioni più alte del suo spirito. Conseguenza di questi assunti è che non può esistere un metodo, una strategia didattica di cui il docente può servirsi per raggiungere i suoi obiettivi, è nell'atto dell'insegnare e in quello dell'apprendere che i contenuti divengono metodo, che manifestano la loro forma, forma che non è costituita dal sapere in sé ma dal sapere unito alla personalità di chi lo insegna, mediato dal carisma di colui che si fa veicolo della conoscenza. "Maestro e scolaro – scrive Franco Cambi analizzando la pedagogia di Giovanni Gentile – si unificano nella concreta vita dello spirito che si realizza nel processo formativo della lezione. Tuttavia, a ben guardare, tale unità si compie attraverso l'affermazione della centralità dell'insegnante, della sua cultura, della sua autorità dovuta al grado più alto di sviluppo della spiritualità che egli, come adulto,

⁵ F. Cambi, *Giovanni Gentile: il nazionalismo, il fascismo e l'educazione*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997, p. 185.

⁶ G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Sandron, Palermo, 1924, p. 33.

ha raggiunto, mentre il fanciullo nella sua concretezza e reale identità, con i suoi bisogni ed interessi, risulta essenzialmente emarginato”⁷.

La professionalità docente così come è concepita dall’attualismo gentiliano, certo depone nel *proprium* dell’insegnante, nelle sue peculiarità le responsabilità più grandi del processo educativo. Armato unicamente del suo carattere, sostenuto da un certo tipo di cultura – intesa come universalità del sapere, lontana dalla modularità o dal disciplinarismo – l’insegnante diviene così una sorta di condottiero delle coscienze, di guida carismatica verso la formazione dello spirito adulto, di una consapevolezza storico-filosofica che diventa il fondamento di ogni scelta e di ogni azione.

“L’unica formazione del maestro è perciò la formazione dell’uomo: nel suo sforzo di ricerca del sapere, nel suo sforzo di conquista dell’etica. Il maestro non deve trasmettere nulla, nella scuola: deve soltanto essere se stesso, con la sua ricerca e la sua conquista, perché questa divenga la ricerca e la conquista degli alunni. Il concetto fondamentale della didattica è che il sapere non si trasmette, si genera: e il sapere è generazione di se stesso”⁸. Diretta emanazione della sua concezione filosofica, la professionalità docente potrebbe essere definita, in Gentile, un elevato livello di pienezza dello spirito, uno spirito che diviene carisma, metodo, autorità, che induce l’allievo a seguire i suoi dettami affidandosi completamente a lui.

La centralità della figura docente nella scuola gentiliana, abbatte in maniera devastante qualsiasi dimensione didattica, strategica, metodologica; se l’insegnante è emanazione diretta della volontà dello spirito che, facendosi dono, lo investe di una autorità, di un discernimento quasi sacrale, allora non è necessaria alcuna struttura tecnica capace di migliorare o supportare il processo di formazione. Inoltre, concependo l’opera dell’insegnante come una qualcosa di aprioristicamente giusto, viene ulteriormente appiattiva la dimensione relazionale con il contesto familiare, e territoriale dell’allievo poiché qualsiasi contributo ad un’opera già di per sé opportuna sarebbe a dir poco superflua.

⁷ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, pp. 445-446.

⁸ D. Antiseri, M. Laeng, G. Reale, *Filosofia e pedagogia dalle origini a oggi*, La Scuola, Brescia, 1986, Vol. III, pp. 386-387.

Richiamare alla mente la proposta pedagogica gentiliana, il suo modo di intendere l'educazione, la scuola e, dunque, la professionalità docente potrebbe apparire, in una analisi che tenta di guardare al futuro, piuttosto anacronistico o, magari, fuori luogo. In effetti, dopo la fine della seconda guerra mondiale, tanto la cultura pedagogica quanto la prassi educativa si sono ampiamente spese in direzione di "una rimozione del pensiero gentiliano ritenuto artefice fondamentale dell'egemonizzazione filosofica della pedagogia, della non considerazione della didattica ed espressione culturale di un modello aristocratico di scuola"⁹. Complessa e probabilmente efficiente se contestualizzata rispetto al panorama sociale, politico ed economico dell'Italia del tempo¹⁰ la visione gentiliana, pur conservando una straordinaria valenza teoretica, risulta oggi certamente limitata rispetto alla complessità che declina il nostro tempo.

È bene ricordare che l'insegnante dell'attualismo era immerso in un contesto culturale ancora libero dalle conseguenze sociali della globalizzazione, dall'influenza tecnologica, dalla rivoluzione dei mezzi di comunicazione di massa. Puntando alla selezione, certo non contemplava interventi educativi atti al recupero scolastico, all'inserimento del diverso, allo sviluppo delle differenti abilità. L'eccellenza si incarnava unicamente nell'allievo capace in ambito letterario, storico, filosofico trascurando volutamente quella rosa di intelligenze portate invece per la tecnica, la manualità, le attività sportive. L'avversione verso l'educazione scientifica risulta poi quanto mai inefficace se si desidera puntare verso l'innovazione e la competitività internazionale che oggi viaggiano sul canale delle scoperte scientifiche e delle loro applicazioni tecnologiche.

⁹ G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, cit..

¹⁰ Non vi è dubbio che all'indomani della Seconda Guerra Mondiale, nonostante la tragica situazione in cui versava, l'Italia ha potuto contare su una classe dirigente preparata e capace da cui, molto probabilmente, è dipeso il recupero politico ed economico del nostro Paese dopo il disastro bellico. "C'è da chiedersi – scrive Giorgio Chiosso – se questo sia avvenuto nonostante la riforma idealista oppure se la cultura generale umanistica ha dimostrato una tenuta ed una capacità formativa al di sopra (e forse al di fuori) delle stesse intenzioni gentiliane"; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 147.

Una volta scartati questi aspetti, dalla lezione gentiliana, al pedagogo, all'educatore rimane comunque una straordinaria testimonianza di come l'educazione, se riesce a muoversi in contesti teorici finemente elaborati e se posta nelle condizioni pratiche di esprimersi adeguatamente può effettivamente mettere in pratica ogni suo progetto. "Ciò che significativamente emerge dal modello gentiliano – scrive Viviana Burza – è l'organicità sorprendente tra pensiero filosofico, progetto politico e riforma dell'educazione, organicità dovuta ad una visione unitaria del nesso teoria-pratica che caratterizza complessivamente l'attualismo gentiliano"¹¹. Le teorie elaborate e sperimentate da Gentile lasciano come eredità pedagogica sicuramente una vena di speranza, una fiducia che porta a credere che se l'evento educativo è supportato da un lucido apparato teorico, a sua volta costruito sulla base di una analisi sociale attenta e coerente, questi può davvero essere il motore del cambiamento sociale.

Il contributo del pensiero attivista per la formazione del docente nella società complessa

La figura del docente, l'identità e la specificità della sua professione, il suo ruolo all'interno del progresso e dello sviluppo sociale sono da ritenersi fondamentali all'interno di qualsiasi discorso pedagogico volto all'analisi e alla progettazione del sistema scolastico. La ricerca pedagogica ed il dibattito culturale, ormai da tempo, sottolineano il bisogno di ricercare modelli di riferimento efficaci per un sistema scolastico che sia sempre più rispondente ai bisogni ed alle emergenze educative della società.

Già all'inizio del secolo scorso, facendo largo riferimento ad una serie di ricerche di psicologia cognitiva, si sono affermate numerose teorie atte a razionalizzare il processo di insegnamento soffermandosi in particolare sull'organizzazione dei curricula, sulle funzioni del docente, sulla sperimentazione di nuove procedure

¹¹ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, Armando, Roma, 1999, p. 19.

didattiche, sulle modalità di verifica dei risultati. Gli studi di pedagogia sperimentale, il cui successo ha raggiunto l'apice nel corso degli anni Ottanta, ha avuto come protagonisti studiosi acuti e brillanti come Jean Piaget, Jerome Seymour Bruner, Lev Semënovic Vygotsky, Howard Gardner, i cui studi, pur nei limiti di una visione eccessivamente tesa verso il controllo di ogni fase del processo didattico, hanno fornito contributi indispensabili per comprendere ed analizzare i processi psichici relativi all'apprendimento, agli stadi di sviluppo, alla logica del linguaggio e, dunque per delineare i tratti della professionalità docente¹².

Tuttavia, "le implicazioni educative che derivano da tali contributi si esprimono su un piano prettamente didattico, di fondamentale importanza per quanto concerne alcuni aspetti inerenti la formazione, quelli più propriamente istruttivi, ma non complessivamente identificabili con la formazione e, soprattutto, con la formazione intesa come nodale categoria pedagogica, intesa nel suo valore correlato al singolo e alla collettività"¹³.

La pretesa di controllare scientificamente tutti gli aspetti dell'istruzione, così si proponeva, ad esempio, la scuola comportamentista, conduce la riflessione pedagogica a considerare una vera e propria scissione tra il concetto di educazione e quello di istruzione, contrapponendo la sfera di contenuti, obiettivi, tecniche e verifiche didattiche – facilmente governabili – all'imponderabilità dell'evento formativo inteso in senso più ampio. Distinguere tra istruzione ed educazione significa, in termini applicativi, proporre una scissione tra dimensione socio-emotiva

¹² A tal proposito vedi, P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997; J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2000⁷; C. Epasto, *Psicologia genetica e didattica evolutiva. Il contributo di J. Piaget*, Samperi, Messina, 2000; G. de Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando, Roma, 1988; H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1991; J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1972; L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

¹³ V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, cit., p. 43.

e dimensione logico-cognitiva dando vita ad uno sterile dualismo che non fa altro che svilire le dimensioni più nobili della formazione umana¹⁴.

Pur essendo cronologicamente più vicine a noi, questa serie di teorie, analizzando e schematizzando eccessivamente il processo di insegnamento-apprendimento, ingabbiandolo in schemi talmente lineari da risultare addirittura rigidi, si sono dimostrate incomplete, incapaci di rispondere pienamente alla problematicità dell'atto educativo inteso come processo di disvelamento dell'identità del singolo in un'ottica di integrazione e partecipazione sociale. È per questo motivo che per delineare la professionalità docente preferiamo far riferimento al modello elaborato dalla pedagogia attivista ed in particolare da John Dewey, il cui pensiero, proprio per la sua estrema attualità, è forse quello che meglio si presta ad essere declinato alla complessità del nostro tempo.

L'opera di John Dewey, il dispiegarsi del suo pensiero muove anzitutto dall'esigenza di conseguire un punto di vista globale per la comprensione tanto della natura quanto del comportamento umano, nel tentativo ulteriore di scorgere la relazione dinamica che lega l'individuo al suo ambiente. Influenzato dal pensiero di Hegel¹⁵, che lo portò a considerare l'azione dell'uomo nel suo contesto sociale e storico, Dewey fa riferimento ad un "naturalismo organicistico", ovvero ad una relazione dinamica che lega la persona al contesto ambientale in cui si trova inserita, una corrispondenza di stimoli ed azioni che si ispira all'evoluzionismo biologico di Charles Darwin¹⁶.

L'essere umano è per Dewey una unità dinamica protesa a realizzare compiutamente le proprie potenzialità naturali non in astratto ma concretamente, calandole ed

¹⁴ Cfr., A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, Armando, Roma, 2008.

¹⁵ A tal proposito vedi in particolare, L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1955, pp. 17-20, P. Salvucci, *Dewey e l'idealismo classico tedesco*, in, N. Filograsso, C. Nisi (a cura di), *Dewey ieri e oggi*, QuattroVenti, Urbino, 1989, pp. 139-152.

¹⁶ "Dewey – scrive Mario Alcaro – presenta la sua filosofia, e in particolare la sua teoria della conoscenza, come un aggiornamento della ricerca filosofica tradizionale alla luce dei risultati della biologia evoluzionistica di Darwin"; M. Alcaro, *Scienza e potere in Popper e Dewey*, in G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003, p. 193.

adattandole alla trama esistenziale dei rapporti che lo legano al proprio *habitat* naturale e sociale¹⁷. La conoscenza appare in questo modo come una risposta al presentarsi di situazioni problematiche che si generano nel rapporto pratico dell'uomo e il mondo, un rapporto di interdipendenza che porta ad un concetto nuovo di esperienza che comprende "ciò che gli uomini fanno e soffrono, ciò che ricercano, amano, credono e sopportano, e anche il modo in cui gli uomini agiscono e subiscono l'azione esterna, il modo in cui essi operano e soffrono, desiderano e godono, vedono, credono, immaginano"¹⁸.

Muovendo da questo orizzonte filosofico, e riacciandosi al pragmatismo di Charles Sanders Peirce e William James¹⁹, Dewey parla di strumentalismo, una corrente di pensiero che si distingue da tutte quelle filosofie che mirano a fissare la concretezza dell'esperienza in teorie astratte. "Sin dalle sue origini greche – scrive Carlo Sini – la filosofia ha preteso di cancellare il carattere temporale, precario, mutevole dell'esperienza, imponendo concezioni dogmatiche al reale e valori assoluti all'azione. [...] Lo strumentalismo muove invece dal riconoscimento dell'azione dinamica che coinvolge ogni aspetto del reale"²⁰. Il valore dell'esperienza, risulta centrale in tutta l'opera deweyana coinvolgendo tanto la

¹⁷ "Il vero ambiente dell'uomo – scrive John Dewey – è costituito dalle cose che effettivamente lo mutano. Per esempio l'attività dell'astronomo varia con le stelle che egli contempla o sulle quali fa i suoi calcoli. Di quanto lo circonda il telescopio è il suo 'ambiente' più immediato. [...] in breve l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano"; J. Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 54-55.

¹⁸ J. Dewey, *esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973, pp. 26-27.

¹⁹ "Dewey – scrive Nando Filigrasso – eredita da W. James il concetto di 'corrente della coscienza' e da C. Peirce quello della funzione strumentale che occorre riconoscere al pensiero nella dinamica della condotta, da cui discendono altri essenziali elementi, quali il procedere a sbalzi continui della nostra condotta stessa, nel senso che essa è caratterizzata da equilibri continuamente compromessi e ristabiliti, il valore predittivo delle nostre idee, nel senso che esse anticipano una soluzione prevedendo una conseguenza, e nel senso che 'prescrivono' le operazioni da compiere per attendersi un risultato soddisfacente di cui, comunque non possiamo essere sicuri in maniera infallibile"; N. Filigrasso, *Meditazioni deweyane*, Argalia, Urbino, 1968, p. 166.

²⁰ C. Sini, *Il pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari, 1972.

natura quanto la vita umana, l'essere umano e le condizioni dell'ambiente in cui vive²¹ ma, ancor più, è possibile affermare che l'originalità della sua intuizione sta nell'aver posto l'esperienza, ovvero il pensiero e l'azione di ogni singolo individuo al centro del progresso civile e sociale dell'intera umanità. "L'esperienza nel contesto deweyano – scrive Giuseppe Spadafora – è determinata quasi esclusivamente dall'opera umana in quanto ne costruisce la storia e in quanto è l'espressione più allargata della situazione individuale dell'uomo"²² Il mondo, secondo la visione del pedagogista americano, non è capace di attuare le sue potenzialità senza l'intervento attivo ed intelligente dell'uomo, un uomo che è parte del mondo e che, se opportunamente guidato, è capace di mettere in atto meccanismi di pensiero che lo porteranno a modificare la realtà ed a padroneggiarla consapevolmente. Questo delicato processo, che ha come obiettivo quello di rendere l'uomo capace di gestire il proprio presente in prospettiva del proprio futuro, mira sostanzialmente alla realizzazione di un modello di convivenza sociale che, attraverso l'educazione, metta in atto i principi più autentici della democrazia.

La posizione deweyana, che ha dato come ben noto il maggior contributo alla costruzione di una pedagogia come di una metodologia educativa democratiche e quindi ispirate a criteri di libertà, di solidarietà ed emancipazione personale e sociale, pone nell'educazione, ed in particolare nell'educazione scolastica, il baricentro della promozione di un sistema sociale democratico inteso soprattutto come uno stile di vita fondato sul rispetto reciproco e sulla libera espressione del sé. Il compito della scuola è per Dewey quello di essere un vero e proprio laboratorio, un luogo fisico e culturale in cui gli allievi possano sperimentare in prima persona dinamiche di cooperazione e convivenza, condividere i valori della libertà e,

²¹ "L'esperienza – scrive Giuseppe Spadafora – ha per Dewey un significato del tutto nuovo e in pratica non è altro che la coesistenza reciproca e transazionale che si verifica costantemente in una situazione problematica e 'situazionale' del soggetto con l'oggetto, coesistenza questa che è fatta di reciproche trasformazioni o cambiamenti, dal momento che è mediata dall'anello di congiunzione della prassi umana, ma che rimane invariata nel tempo e in questa sua struttura dualistica"; G. Spadafora, *Rileggendo la pedagogia di Dewey*, Periferia, Cosenza, 1984, p. 87.

²² G. Spadafora, *John Dewey tra pedagogia e scienze dell'educazione*, Mit, Cosenza, 1979, p. 13.

soprattutto, maturare capacità di pensiero autonomo, critico e creativo. A questa serie di ambiziosi obiettivi stanno, come è ovvio, una impostazione didattica ed una professionalità docente del tutto distanti dagli schemi del nozionismo, una teorizzazione pedagogica che pone innanzitutto al centro l'unicità e l'irripetibilità dell'allievo, finalmente percepito come un universo di emozioni, bisogni e potenzialità che vanno suscitate, coltivate ed indirizzate verso un progetto sociale aperto, critico e liberale²³.

È bene precisare che questa serie di assunti teorici, che trovano nel pensiero deweyano la sintesi forse più feconda, è il risultato delle speculazioni di numerosi studiosi che, a partire dalle intuizioni di Jean-Jacques Rousseau, hanno dato vita ad una teoria pedagogica fondata sull'identificazione degli interessi degli allievi, sulla promozione di attività spontanee che possano tradursi in esperienze finalizzate ad obiettivi formativi di alto livello. Ovide Decroly, Maria Montessori, Célestin Freinet, Édouard Claparède ... sono tantissimi gli autori che, scostandosi dal pensiero dominante del tempo, hanno di fatto costruito una idea di educazione, di formazione, di didattica ancora estremamente attuale.

Considerando il processo educativo come un insieme di aspetti psicologici e sociologici, nessuno dei quali può venire subordinato all'altro, Dewey propone un'azione educativa che, partendo dalle capacità, dagli interessi, dalle attitudini dell'allievo promuova uno sviluppo libero ed integrale²⁴. Essendo la scuola una esperienza che prepara alla vita futura, non può esservi scissione tra prassi scolastica e vita reale, anzi, la scuola non è che la palestra che allena l'individuo a vivere

²³ "Il tema della formazione – scrive Viviana Burza – nodo teoretico della riflessione pedagogica, si lega inevitabilmente all'interpretazione data al concetto di soggetto, ovvero alla risposta data all'interrogativo sulla natura e sull'identità di colui a cui fa riferimento la riflessione sull'educazione. Il problema è dunque radicale in termini di principio perché rinvia alla prospettiva antropologica adottata: si pensa l'educazione sempre con preciso riferimento ad un essere umano di cui, in modo implicito oppure esplicito, si intende la specifica natura, l'identità considerata nell'insieme delle dimensioni di sviluppo, nel suo dinamismo interno, nella sua tensione verso gli altri soggetti, verso la realtà, verso la cultura"; V. Burza, *La questione del soggetto. Una riflessione pedagogica*, in Id. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007, p. 94.

²⁴ Cfr., J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

pienamente secondo regole sociali condivise, regole sociali che, per essere pienamente rispondenti ai bisogni del singolo, devono necessariamente rifarsi ai principi della convivenza democratica. “Una democrazia – scrive Dewey – è qualcosa di più di una forma di governo. E’ prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua, equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e, per conseguenza, stimolano il variare della sua azione. Essi assicurano la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti all’azione sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti interessi”²⁵. Le affermazioni del pedagogista americano, perfettamente calzanti alla realtà sociale del nostro tempo che ha bisogno di rispondere attraverso iniziative positive e costruttive all’emergenza culturale che deriva dalla convivenza – a volte anche coatta – di diverse religioni, etnie, appartenenze politiche o culturali, sottolineano innanzitutto il valore prettamente umano della vita democratica e, consegnando alla scuola l’onere di educare a questo stile di vita, investono il processo scolastico di una funzione sociale preziosa ed indispensabile. In effetti la proposta deweyana prevede una vera e propria rivoluzione che attraversa non tanto il curriculum scolastico o il merito delle proposte di insegnamento ma bensì il metodo, la prassi scolastica *tout court* in un articolato schema d’azione in cui l’insegnante è chiamato a mediare continuamente tra le potenzialità, le attitudini, le esigenze dell’allievo e la sua integrazione armonica nel contesto sociale. Il docente è per Dewey un *investigator*, un individuo capace di utilizzare gli strumenti propri della ricerca educativa – tra cui la psicologia, fonte speciale dell’educazione²⁶ – adattandoli alla complessità, all’irripetibilità del soggetto in formazione. Compito

²⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 133.

²⁶ Cfr., J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pp. 35-37.

del docente non sarà dunque quello di imporre alcuna idea ai suoi allievi né di dotarli del maggior numero possibile di contenuti disciplinari: quello che serve agli alunni è impadronirsi del metodo, della capacità di scegliere autonomamente e criticamente dunque l'insegnante svolge autenticamente la sua missione solo nel momento in cui creerà le condizioni necessarie per l'esplicarsi di questo fondamentale passaggio formativo. In tal senso vi è un netto passaggio, un cambiamento che trasforma il docente da "maestro", inteso come veicolo del sapere nella sua forma più pedante, a "progettista della formazione" ovvero a professionista capace di elaborare il suo intervento tenendo presente le attitudini, il grado di sviluppo, la situazione ambientale del discente, di selezionare i materiali didattici più appropriati, di discernere le metodologie, le esperienze, gli stimoli più utili all'allievo in quel particolare momento della sua formazione.

È chiaro, che la proposta elaborata da Dewey e dalla sua scuola richiede una profonda trasformazione che non si limita alla figura del docente ma che coinvolge ogni aspetto della vita scolastica. Per raggiungere obiettivi così ambiziosi come la creazione nel discente di una coscienza critica, di un'ampia partecipazione sociale, di una autentica condivisione dei valori democratici è necessario infatti operare revisioni profonde che attraversano la scuola dal curricolo alla sua organizzazione. Questo delicato compito, che dovrebbe essere consegnato ad una politica che abbia davvero a cuore la straordinaria valenza sociale dell'educazione, è oggi nelle mani delle uniche persone capaci di operare una rivoluzione dal basso in grado di dare una svolta democratica alla coscienza del Paese: gli insegnanti. Tuttavia, questa nobile petizione di principio cozza inevitabilmente con una realtà scolastica, politica ed amministrativa che molte volte svilisce una professionalità docente già di per sé carica di responsabilità e problematicità. "La professione di insegnante – scrive Alessandro Cavalli – è quasi per definizione sottoposta a tensioni e pressioni contrapposte. Ma questa non è l'unica fonte di difficoltà. Nell'esercizio del ruolo gli insegnanti devono far fronte ad aspettative potenzialmente inconciliabili: gli alunni, le loro famiglie, i dirigenti scolastici, i colleghi della stessa classe e quelli della stessa materia e, sempre più spesso, le agenzie esterne [...] che, direttamente o

indirettamente, intervengono nelle pratiche di funzionamento delle istituzioni scolastiche²⁷.

Alla luce di queste considerazioni, è dunque possibile affermare che, nonostante la ricerca pedagogica abbia da tempo elaborato e sperimentato modelli educativi dalle potenzialità formative sconfinite per perseguire fini sociali di indubbio interesse comunitario, l'autentica realizzazione di questa serie di ipotesi teoriche è ancora contrastata da un contesto ambientale che non investe pienamente sulla scuola. Quello che è necessario, è forse una decisa presa di posizione da parte di chi amministra le nostre comunità, da parte di chi dovrebbe fare gli interessi della collettività, affinché gli insegnanti, i dirigenti scolastici, gli educatori in genere possano essere messi nelle reali condizioni – economiche, burocratiche, strutturali – di tradurre in pratica quella serie di assunti teorici che, per quanto nobili e finemente elaborati, se lasciati unicamente nelle mani degli studiosi, se privi della possibilità di trasformarsi in quella innovazione culturale per cui sono stati pensati, finiscono per mancare irrimediabilmente l'obiettivo principe della loro elaborazione.

Progettare la formazione. Il ruolo dell'insegnante nella scuola del XXI secolo tra carisma, competenze tecniche e abilità relazionali

L'insegnamento, inteso come attività professionale, esiste in termini di formalità solo nelle società cosiddette avanzate. All'interno delle comunità rurali, fondate sull'aggregazione familiare, i saperi, le tecniche, i valori venivano trasmessi da padre in figlio o, nel caso di procedure specializzate, soprattutto nel campo delle arti e dei mestieri, direttamente da chi esercitava quella specifica attività²⁸. Gli

²⁷ A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000, pp. 15-16.

²⁸ "In passato – scrive John Dewey – l'educazione era professionale di fatto assai più che di nome. L'educazione delle masse era nettamente utilitaria. Si chiamava apprendistato piuttosto che educazione, oppure semplicemente apprendimento attraverso l'esperienza. Le scuole si dedicavano a leggere, scrivere e far di conto nella misura in cui l'abilità di eseguire queste tre operazioni entrava in

insegnanti, i maestri, diventano dei veri e propri professionisti, dediti esclusivamente all'esercizio della didattica solo nel momento in cui la complessità di una data società, in cui è presente una secolarizzazione e una specializzazione del sapere, lo richiede²⁹.

La necessità di organizzare e istituzionalizzare le attività educative e, di conseguenza, di formare professionalità che siano dedite all'esercizio di tali funzioni, scaturisce dunque dalla presa di coscienza secondo cui l'acquisizione di un certo numero di saperi e abilità da parte della popolazione, è indispensabile per la sussistenza e il funzionamento della stessa società.

La nascita del sistema scolastico – e dunque della figura giuridica del maestro – è intrinsecamente legata a questa consapevolezza, ovvero alla necessità di dotare tutti i cittadini di quegli strumenti – leggere, scrivere e far di conto – necessari per la comprensione, l'inserimento e il progresso della comunità³⁰. Tuttavia, se fino a pochi decenni fa il ruolo e le funzioni della scuola e dell'insegnante potevano esaurirsi nell'alfabetizzazione strumentale dell'allievo, oggi, nell'epoca della complessità, è chiaro che a questa finalità si aggiungono nuovi e più complessi obiettivi formativi che innervano la professionalità docente di una nutrita rosa di conoscenze, competenze e abilità.

La formazione degli insegnanti, a lungo affidata agli istituti magistrali – per la scuola primaria – e alla mera acquisizione delle conoscenze disciplinari – per le scuole superiori – è oggi esperita all'interno di contesti più specialistici, attraverso l'elaborazione di percorsi formativi dedicati. Il Corso di Laurea in Scienze della

ogni genere di lavoro. [...] L'educazione delle classi dominanti era, in gran parte, essenzialmente professionale; soltanto i loro scopi, comandare e dirigere non erano chiamati professioni"; J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 371.

²⁹ Con l'accrescere della complessità sociale, il sapere diviene uno strumento imprescindibile per comprendere ed operare nella comunità, per usufruire dei suoi servizi, per essere parte attiva di quel sistema. A tal proposito, vedi in particolare, R. Redfield, M. Singer, *The Cultural Role of Cities*, in, "Economic Development and Cultural Change", n. 3, 1954, pp. 54-73.

³⁰ A tal proposito vedi, Per una analisi pedagogica sulla nascita della scuola moderna, vedi, R. Fornaca, *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze-Confronti-Orientamenti*, Anicia, Roma, 1994, pp. 11-47.

Formazione Primaria, ad esempio, si configura oggi come un itinerario specificamente adibito alla formazione dei docenti della scuola primaria e della scuola dell'infanzia, a seconda dell'indirizzo specifico, dispiegandosi attraverso sentieri che legano insieme sapere contenutistico, teorie pedagogiche, psicologiche e sociologiche e attività di tirocinio e laboratorio. Questo storico passaggio istituzionale, ricopre, indubbiamente, una valenza politica e culturale di ampio respiro, rispondendo alle copiose richieste di moltissimi pensatori che, da tempo, auspicavano una professionalità docente più confacente alla complessità dell'atto educativo e del contesto sociale.

La questione che si interroga sulla professionalità docente è, nonostante questi sforzi istituzionali che certamente vanno tenuti in debita considerazione, ancora fortemente attuale muovendosi tra i bisogni educativi della società e le possibilità concrete, amministrative e giuridiche oltre che pedagogiche, di soddisfarle. Sappiamo che essere un insegnante, nell'attuale panorama storico, culturale e sociale, significa essere infinitamente più e altro rispetto ad un trasmettitore del sapere; se questo fosse il compito precipuo di chi opera nelle istituzioni scolastiche, si potrebbe tranquillamente dire che oggi, nell'epoca del dominio informatico e tecnologico, la figura del docente si troverebbe in serio pericolo di estinzione. Al contrario, proprio perché il suo ruolo travalica di gran lunga quest'attività di mero operazionismo, la professionalità docente risulta oggi quanto mai centrale all'interno del processo di formazione della persona e della società innervandosi di nuovi e più delicati compiti. Questa delicata funzione, oggi, deve comunque fare i conti con le contraddizioni e le ambivalenze del reale, di un mondo che, da una parte vuole valorizzare l'essere umano, dall'altra tende a massificarlo, che crea condizioni di benessere e, contemporaneamente, ragioni di inquietudine.

Anzitutto, bisogna ricordare che l'insegnante che opera all'interno di una struttura scolastica è un professionista che opera in una Istituzione, ovvero un soggetto che ha bisogno di coniugare la sua autonomia culturale e progettuale all'etica di un progetto

condiviso³¹. Nella scuola del passato, caratterizzata dall'applicazione dei Programmi che, come abbiamo visto, lasciavano poco spazio all'interpretazione e all'iniziativa del singolo docente, dirigendo addirittura i tempi e le modalità di insegnamento, la dimensione istituzionale dell'educazione scolastica era quanto mai esaltata, rendendo ogni singolo istituto la diretta emanazione di un progetto costituito a priori. All'interno del panorama pedagogico e scolastico contemporaneo, sappiamo che, questo tipo di impostazione risulta assolutamente anacronistica essendo l'atto educativo pensato e calibrato avendo come punto di riferimento la specificità e l'unicità di ogni singolo allievo e mai la persecuzione di un fine che non sia la sua emancipazione e la sua realizzazione. Tuttavia, bisogna riconoscere che un insegnante che opera all'interno della scuola pubblica è sempre e comunque un operatore chiamato a vivificare una progettualità condivisa, a portare avanti i principi e le regole su cui si fonda la società che lo ha incaricato di istruire i suoi figli.

All'interno dell'aula scolastica, ogni insegnante è chiamato a ricondurre ogni suo discorso, ogni sua azione, ogni suo pensiero verso quel patrimonio condiviso di valori e regole sociali (laicità, accoglienza, rispetto dell'altro, onestà intellettuale ecc.) che, direttamente o indirettamente, verranno trasmesse al discente nel corso della sua esperienza scolastica. “Una società – scrive John Dewey – trasforma esseri non iniziati e apparentemente estranei, in validi depositari delle sue risorse ed ideali per mezzo di varie istituzioni, espressamente e non designate a tal fine”³². La professionalità docente ha oggi continuamente bisogno di essere nutrita di stimoli e riflessioni che gli ricordino l'alto valore sociale e umano del suo ruolo.

La questione, che qui potrebbe apparire scontata, non è tuttavia né lineare né priva di problematicità essendo l'insegnante un essere umano comunque dotato di una

³¹ “Va, prima di tutto ricordato – scrive Franco Cambi – che la scuola è una istituzione ambigua, bifronte. [...] Essa vive direttamente l'opposizione rousseauiana tra uomo e cittadino. Forma l'uomo-per-la-società, ma anche l'uomo-per-l'uomo. Ha un doppio compito intimamente lacerante”; F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 221.

³² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 53.

propria autonomia di pensiero e di giudizio e, contemporaneamente, la società contemporanea caratterizzata da un dilagante disorientamento valoriale. Si pensi, ad esempio, alle numerose controversie che, quasi quotidianamente, attirano l'attenzione dei media restituendoci cronache scolastiche in cui, anche una semplice recita natalizia, può divenire un vero e proprio terreno di scontro ideologico. Fino a qualche anno fa organizzare un presepe vivente o, magari, far redigere agli alunni la tradizionale letterina a Gesù Bambino, era, all'interno della nostre scuole una prassi serenamente reiterata; oggi, nella società multiculturale, tutta questa serie di pratiche sono chiaramente chiamate a confrontarsi con opinioni e punti di vista altri dunque, l'insegnante, ha bisogno di coniugare quello che è il proprio sentire a situazioni spesso difficilmente interpretabili oggettivamente.

“Più che un problema teorico – scrive Armando Rigobello – è un problema di sapienziali mediazioni, di saggezza pratica sorretta da convinzioni fondamentali che dovrebbero essere comuni. [...] chi ha il compito di insegnare non può confondere la propria volontà soggettiva con il ruolo pubblico (pubblico anche in una scuola privata) che l'insegnamento assume. Non si vuole che l'insegnante rinunci alle proprie idee, ma che nel presentare il proprio insegnamento sia così libero da particolarismi ideologici da avere sempre presente la delicatezza del suo compito e le particolari condizioni di sviluppo psichico e morale dei suoi interlocutori oltre che i diritti oggettivi della famiglia e della società”³³.

Come si evince da questo breve accenno ad uno degli aspetti oggi più problematici dell'educazione scolastica, la professionalità docente nell'epoca della complessità ha bisogno di essere supportata, oltre che da una nutrita rosa di conoscenze, anche da un aspetto più propriamente valutativo ed interpretativo che gli consenta di operare una vera e propria anamnesi di ogni singolo evento, cercando di calibrare e adattare ogni iniziativa alla particolarità del contesto di riferimento.

Un insegnante che esercita nella scuola del XXI secolo deve, anzitutto, essere dotato di un solido patrimonio di conoscenze nonché di una tendenza ad aggiornare e rinnovare continuamente il suo rapporto con i saperi disciplinari, con la loro

³³ A. Rigobello, *Libertà*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1987, pp. 725-725.

evoluzione, con la loro traduzione in discipline scolastiche. Di ogni disciplina egli dovrà necessariamente compiere una lettura critica al fine di coglierne il valore prettamente formativo. Un buon docente, deve saper padroneggiare le tecniche della trasmissione culturale, della comunicazione, della relazione educativa, tutta quella sfera di competenze propriamente didattiche che vanno dalla gestione del clima emotivo – attenzione, motivazione, impegno - al sostegno attivo dell'apprendimento degli allievi anche attraverso l'utilizzo proprio di strumenti multimediali e tecniche di valutazione.

Come *leader* del gruppo classe, il docente è continuamente chiamato a combinare in maniera originale ed espressiva le diverse variabili della situazione educativa. Disponendo di un vasto panorama di strumenti e modelli didattici un buon insegnante deve oggi esser in grado di scegliere, adattare e calibrare la strategia educativa che ritiene più opportuna a seconda delle peculiarità dell'allievo che si trova dinanzi; egli ha l'obbligo di andare oltre la formalità del curriculum esplicito, per poter progettare situazioni educative che gli permettano di favorire al meglio il percorso formativo dei suoi discenti.

Intendendo la formazione con il disvelamento e il potenziamento di tutte le caratteristiche e le dimensioni dell'individuo, l'insegnante ha poi il compito precipuo di progettare eventi educativi che coltivino la relazionalità dell'allievo, il rapporto con il proprio corpo, le capacità di scelta, la progressiva consapevolezza del proprio essere, dei propri limiti, delle proprie potenzialità.

È chiaro che, trattandosi di una professione così complessa e delicata, l'insegnamento ha anche bisogno di una vera e propria predisposizione dell'animo, di una componente individuale che potrebbe coincidere con il concetto cristiano di vocazione o, magari, con quello che Max Weber definiva carisma, ovvero la capacità di attrarre, di emozionare, di contagiare l'allievo attraverso la propria personalità³⁴.

Una proposta interessante, all'interno del dibattito che tenta di delineare il ruolo del docente nell'epoca della complessità, è quella elaborata recentemente da Franco

³⁴ Cfr., F. Tuccari, *Carisma e leadership nel pensiero di Max Weber*, Angeli, Milano, 1991.

Bleza. La professionalità docente, secondo il pedagogista italiano, risiede nella capacità dell'insegnante di incarnare un ruolo "di mezzo", ossia nel saper essere un vero e proprio *mediatore pedagogico* di un'azione educativa che l'individuo deve esercitare su se stesso e che lo porta a recuperare una dimensione di coscienza e responsabilità sul proprio *iter* formativo³⁵.

Nella società contemporanea, l'insegnante non è più chiamato ad operare sulla prassi educativa dell'allievo ma, piuttosto, ha l'incarico di esercitare la sua professionalità per essere guida, sostegno e aiuto del soggetto-persona in un percorso di crescita fatto di ricerca senza fine né fini³⁶. Fondamentale, in quest'ottica, è dunque il rapporto che si instaura tra l'insegnante e il discente, un rapporto che rappresenta la base di un percorso formativo in cui il docente non può intervenire sull'allievo dall'esterno imponendogli il proprio sapere ed il proprio sistema normativo, prescrittivo e valoriale ma ha bisogno di collocarsi all'interno della sua cultura per riuscire ad avviare in quel determinato contesto un discorso aperto e ben calibrato³⁷.

Chiaramente, per operare con successo secondo una siffatta metodologia, sono necessari saperi ed esperienze consolidate nonché l'utilizzo di una sensibilità particolare che Bleza fa coincidere con un qualcosa di simile all'empatia, uno stato in cui il professionista deve imparare a "vivere", a "sentire" gli eventi e le situazioni così come li vive e li sente l'individuo che a lui si rivolge. L'insegnante diverrebbe dunque una "figura di sistema"³⁸ ovvero parte di un gruppo di elementi reciprocamente interagenti ed interdipendenti la cui combinazione genera risultati

³⁵ F. Bleza, *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocuzione Pedagogica*, Pellegrini, Cosenza, 2006.

³⁶ Ivi, p. 31.

³⁷ La proposta di Franco Bleza fa riferimento, in particolare, alla tecnica dell'Interlocuzione Pedagogica, ovvero all'instaurazione di una relazione dialogica tra il professionista dell'educazione e l'*educandus* che, in alcuni casi specifici, può essere rappresentato da una coppia, da un gruppo di pari o magari da una scuola. Attraverso la comunicazione, il dialogo basato *in primis* sul progetto di vita della persona, sulle sue tensioni, l'insegnante può, per *abduzione*, risalire alla casistica generale e nota operando una sorta di diagnosi sulla quale il soggetto stesso è chiamato a lavorare per tentare di dissolvere i nodi problematici che gli impediscono di disvelare appieno la sua identità. Ivi, p. 39.

³⁸ Ivi, p. 75.

mutevoli e sempre nuovi che, insieme, concorrono alla formazione completa dell'individuo. Ad essere rivalutato è il concetto stesso di didattica: *ars didactica* non più intesa come arte di insegnare ma una scienza dell'educazione concepita ancora una volta come mediazione, questa volta tra la società e le nuove generazioni³⁹.

In relazione a questo nuovo modo di intendere la professionalità docente ed il suo esercizio, Blezza delinea alcuni punti cardine che non è possibile trascurare. Innanzitutto egli sottolinea ampiamente il concetto secondo cui l'insegnante non può essere considerato detentore di conoscenze e verità prestabilite. In secondo luogo egli afferma che la stessa cultura non deve essere intesa come un *corpus* di saperi separato dal discente, ed infine ribadisce la necessità che il docente assuma un atteggiamento critico, costruttivo e progettuale non solo nei confronti del discente ma anche in relazione ai saperi, alla cultura, alla realtà sociale.

Emile Durkheim, già nel 1890, sosteneva che la finalità dell'atto educativo non si esaurisce nel dotare l'allievo di un numero sempre maggiore di conoscenze ma nel "costruire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienti in un senso definito, non solamente per tutta l'infanzia, ma per tutta la vita"⁴⁰. Il compito della scuola, degli insegnanti, di tutti coloro che operano all'interno della complessa macchina scolastica, è oggi quello di portare l'allievo verso una consapevolezza e una autonomia di pensiero che gli consenta di approcciarsi ai problemi della vita con libertà di giudizio e senso di responsabilità delle proprie azioni.

L'invito lanciato all'educazione scolastica dalla lezione deweyana all'inizio del secolo scorso, monito che richiama l'esigenza di una educazione quanto più forte e formale man mano che aumenta il grado di complessità della società, risulta oggi quanto mai vivo ed attuale, in grado di dare uno stimolo forte al tradizionale modo di concepire la scuola che, evidentemente, non riesce ancora ad essere rispondente all'incalzare dei bisogni sociali. "È impossibile – scrive Dewey – preparare il fanciullo ad un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa

³⁹ Ivi, p. 99.

⁴⁰ E. Durkheim, *L'evoluzione pédagogique en France*, PUF, Parigi, 1890, p. 38.

dargli la padronanza di se stesso; significa educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità [...] che il suo giudizio possa essere capace di afferrare le condizioni nelle quali deve lavorare e le forze che egli deve sviluppare per poter agire economicamente ed efficientemente"⁴¹. Il progresso sociale, nell'ottica deweyana, si realizza solo ed esclusivamente attraverso l'iniziativa della persona, attraverso la sua capacità di processare e trasformare l'esperienza del passato in direzione di una realtà futura che miri al progresso e all'evoluzione. La scuola, laboratorio, fucina di questo rinnovamento, non può dunque limitarsi a trasmettere ai giovani il patrimonio di conoscenze accumulate ma deve spendersi nel tentativo di sviluppare in essi una elasticità di pensiero, una creatività normata che gli consenta di muovere le nozioni acquisite verso nuove direzioni per mezzo di progetti che, mossi dall'utopia, camminino con le gambe della razionalità. In tal senso, l'educazione può dirsi "attiva", ovvero capace di destare nei soggetti in formazione attitudini che plasmino la personalità dell'individuo, che la rendano duttile ed elastica, capace di adattarsi all'evolversi delle condizioni ambientali e, soprattutto, di dominare su di esse, rimanendo sempre capitani del proprio destino e mai naufragi nel *mare magnum* della complessità.

In ultima analisi, ciò che si chiede alla professionalità docente, nell'epoca della complessità, è di stimolare l'apprendimento allargando l'ambiente psicologico dell'allievo (motivazione, stimoli, interesse) ma anche di combattere ogni atteggiamento passivo o indifferente potenziandone l'attitudine a porsi dei problemi, a ricercarne le soluzioni, a comprendere e valutare il punto di vista altrui rifuggendo l'assolutismo e il pregiudizio. Chi esercita una funzione di guida del soggetto, è oggi chiamato a favorire il processo di sviluppo della sua personalità, sostenendo una reale presa di coscienza delle sue caratteristiche, portandolo a liberare le sue energie individuali in direzione di scelte responsabili e ponderate. In un mondo caratterizzato dal cambiamento, la definizione del ruolo del docente non può che essere data in termini di flessibilità, elasticità e autonoma capacità di sperimentare e

⁴¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

progredire, a condizione però, che questa sua opera rinnovatrice non perda mai di vista il *focus* della sua missione: l'essere umano nella sua unicità.

Capitolo Sesto

Un curricolo scolastico per la società del XXI secolo

Pluralismo culturale. Vivere e formarsi in una società plurale

“La scuola in Italia – affermava Ernesto Codignola all’indomani della Seconda Guerra Mondiale – non assolve il suo compito: non educa alla libertà, ma avvia alla polimazia enciclopedica e alla retorica [...]. Siccome non miriamo all’essenziale, ma all’orpello, noi non impegniamo ed esercitiamo la coscienza, la mente, il gusto dei nostri scolari e ci appaghiamo del sapere accolto passivamente [...]. E l’uomo cresce, per così dire, estraneo allo studioso. E abbondano le conoscenze anche più peregrine, ma manca il cemento morale e sociale”¹. Le osservazioni del pedagogista italiano, datate 1945, inducono a riflettere su come il problema di un curricolo scolastico che vada oltre il mero nozionismo, insieme all’auspicio di un modello formativo che educi alla libertà, al giudizio e al pensiero critico sia una tematica sentita e presente nel dibattito pedagogico già da moltissimo tempo. La repentina evoluzione del contesto culturale in cui il cittadino si trova oggi a vivere, le trasformazioni dei mezzi di comunicazione, le problematiche imposte da un tessuto sociale sempre più diversificato, multiculturale e pluri-etnico, nel giro di poco tempo hanno tuttavia trasformato questa petizione di principio da semplice proposta a vera e propria emergenza, dovuta soprattutto al bisogno di formare cittadini capaci di vivere in un ambiente plurale, di porsi in maniera aperta, critica e preparata alle nuove sfide che la società gli propone.

¹ E. Codignola, *Il problema della nostra scuola*, in “L’Acropoli”, n. 7, 1945.

La riflessione pedagogica ci insegna che la formazione è un processo che, per realizzarsi pienamente ha bisogno di un ambiente plurale, di un insieme di stimoli e relazioni essenziali per la concretizzazione delle potenzialità della persona².

L'uomo diventa io a contatto con il tu"³ sostiene Martin Buber. La presenza dell'altro, l'incontro e il confronto con la cosiddetta alterità rappresenta un momento imprescindibile nel processo di crescita e di costruzione della personalità dell'individuo. Il rapporto con i genitori, con i fratelli, con gli insegnanti, con il gruppo dei pari, rappresenta, nel processo di costruzione dell'identità della persona, un momento fondamentale, imprescindibile, capace di influenzare in maniera determinante il suo essere nel mondo. Nell'incontro vivo con l'altro, nella corrispondenza autentica fra individui, l'essere umano sboccia alla vita nutrendo e arricchendo la propria interiorità.

Sin dall'antichità, la necessità di convivere in maniera serena e pacifica ha messo l'uomo nella condizione di coniugare i suoi aneliti di espressione al bisogno di stabilire relazioni con l'altro⁴. Da sempre, la nostra specie vive e si sviluppa sotto il segno della collettività, dunque, poiché ogni individuo è un essere unico ed irripetibile, sotto il segno del pluralità. "Da quando le conosciamo . scrive Piero Bertolini – tutte le società umane sono state e sono pluralistiche, almeno nel senso che il loro stesso costituirsi come entità organizzate trae origine e giustificazione nel tentativo di realizzare un qualche tipo di unità rispetto alle molteplici e diverse collocazioni/funzioni di ciascuna di esse"⁵. Eppure, nonostante l'intreccio di

² Cfr., G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000.

³ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, San Paolo, Milano, 1993, p. 79.

⁴ "Il pluralismo – scrive Franco Blezza – è una condizione per favorire in modo sostanziale l'evoluzione culturale umana, in quanto consente di mettere ciascuno (e la società intera, come protagonista ed insieme sede di questa evoluzione) nelle condizioni migliori per risolvere i problemi socio-relazionali culturali che la vita pone continuamente di fronte"; F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007, p. 337.

⁵ P. Bertolini, *La pluralità dell'educazione nella pluralità delle società*, in, D Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 13.

caratteri, idee ed interpretazioni sia una delle caratteristiche dominanti della relazionalità umana, il termine pluralismo, oggi, sembra quasi coincidere con una minaccia, o quanto meno con una sfida del tutto nuova, del tutto estranea alla nostra storia.

L'intreccio di etnie e di culture che oggi, nell'epoca della globalizzazione, caratterizza il nostro ambiente di vita, ma anche la presenza sempre più attiva nella società dei soggetti diversamente abili, degli omosessuali, di gruppi che praticano stili di vita alternativi, di tutti coloro che valicano la pseudocategoria del normale, ha portato, inevitabilmente, ad una più evidente presa di coscienza della varietà di forme che può assumere la natura umana.

Questa importante evidenza culturale, che fino a poco tempo fa era il terreno di ricerca dell'antropologia, della psicologia e della sociologia è oggi, nell'epoca della globalizzazione, divenuta prassi quotidiana grazie ai media, al commercio multinazionale e, soprattutto, grazie al fenomeno della migrazione che, mescolando culture e etnie spesso profondamente distanti, ha dato vita ad un ambiente di vita in cui domina la diversità.

A partire dal secondo dopoguerra il processo di ricostruzione e il successivo sviluppo industriale hanno determinato lo spostamento di decine di milioni di persone, dai paesi del Sud dell'Europa, dal Maghreb, dalla Turchia soprattutto verso gli Stati Uniti e le nazioni del Centro e del Nord europeo. Sebbene queste ondate migratorie sollevassero forti problemi sociali, è possibile affermare che di rado queste determinarono veri e propri scontri tra le popolazioni autoctone e quelle immigrate, alle quali anzi vennero offerte discrete possibilità di integrazione⁶. Tuttavia, il flusso migratorio avviatosi nel corso del XX secolo non si è praticamente mai arrestato, né si pensa che possa arrestarsi a breve termine. Il continuo spostamento di individui singoli, di famiglie, di intere comunità trova oggi le sue origini in una silloge di motivazioni molto complesse, che attengono sia alla necessità di *fuga* (dovuta ad esempio a siccità, carestie, disoccupazione, mancanza di libertà religiose e politiche, oppure, molto più spesso, all'esplosione di guerre e

⁶ Cfr., P. George, *Le migrazioni internazionali*, Editori Riuniti, Roma 1978.

conflitti di vario tipo), sia all'*attrazione* che alcune culture esercitano sulle popolazioni di altri paesi, grazie anche alla crescente diffusione dei mezzi di comunicazione di massa⁷.

L'Italia, paese d'origine di numerosi emigrati che si sono trasferiti principalmente nel resto d'Europa e in America, ha recentemente conosciuto il fenomeno dell'immigrazione da parte di popolazioni provenienti da diversi paesi, in particolare dall'Africa, dall'Europa orientale e dal Sud-Est asiatico. L'intensità del flusso migratorio, le difficili condizioni economiche interne e la mancanza di adeguate infrastrutture hanno determinato un difficoltoso inserimento degli immigrati nella società italiana, provocando sentimenti di intolleranza e talvolta deprecabili episodi di razzismo⁸.

La scuola, che in un primo momento è rimasta estranea al fenomeno (considerando che i primi immigrati erano soprattutto soggetti adulti) si trova oggi ad ospitare un gran numero di allievi provenienti da culture diverse, figli di immigrati ormai stabiliti definitivamente nel nostro Paese. La presenza di alunni stranieri è ormai diventata un vero e proprio indicatore della nostra realtà scolastica, soprattutto nel settore della scuola primaria e della scuola dell'infanzia; si calcola che il numero di questi soggetti sia oggi di circa cinquecentomila unità, pari al 6% rispetto alla popolazione scolastica complessiva⁹. Vero e proprio crogiolo di vissuti ed identità, il sistema scolastico si trova così a doversi confrontare con contesti e finalità nuove, divenendo il luogo del cosmopolitismo e dell'interculturalità.

“Gli enormi sommovimenti di popoli, le migrazioni, gli stanziamenti e le fusioni con altri popoli che caratterizzano l'età contemporanea, la vita sociale contemporanea – scrive Franco Cambi – sollevano complessi e nuovissimi problemi educativi, come

⁷ A tal proposito vedi in particolare, M. Fiorucci, *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000, pp. 11-46.

⁸ Cfr., A. Golini (a cura di), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure*, Il Mulino, Bologna, 2006; AA.VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Einaudi, Torino, 1990; M. I. Maciotti, E. Pugliese., *Gli immigrati in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 1991;

⁹ I dati qui riportati sono patrimonio del Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione, consultabili sul portale dello stesso Ministero.

pure reclamano nuove attrezzature pedagogiche, concettuali”¹⁰. Il mondo dell’istruzione è oggi chiamato a misurarsi con la difficile sfida dell’educazione interculturale, ovvero con un’azione educativa finalizzata ad armonizzare i rapporti tra le diverse culture, promuovendo l’accettazione e l’inserimento dello straniero. Le recenti polemiche sulla presenza o meno del Crocifisso in aula, l’ultima di una innumerevole serie di controversie che hanno per oggetto il rapporto tra la cultura nazionale e l’integrazione degli immigrato, possono darci una vaga idea della problematicità della questione relativa all’intercultura, una tematica che valica i confini dell’aula scolastica sfociando in tematiche di natura etica, politica e religiosa.

L’insieme delle difficoltà e delle opportunità che si creano oggi all’interno di una classe multietnica, rispecchiano pienamente i limiti e le risorse del *melting pot* che caratterizza l’assetto sociale contemporaneo. Nell’aula scolastica, i limiti imposti dalla diversità di linguaggio, di costumi, di tradizioni e credenze religiose uniti all’enorme potenziale offerto dall’ampliarsi del confronto culturale, non sono altro che l’immagine di quel magma di attriti e potenzialità creati, a livello più generale, dalla convivenza tra culture.

Nel “tempo della pluralità”, così come lo definisce Duccio Demetrio, la formazione dell’uomo ha bisogno di confrontarsi con dinamiche e relazioni in continua metamorfosi, deve fare i conti con una molteplicità di stimoli e situazioni che esulano dall’antica linearità del borgo perdendosi in un crogiolo di linguaggi, religioni, tradizioni e costumi ognuno dei quali ha lo stesso diritto di essere conosciuto, compreso ed accettato nel suo valore storico, antropologico e culturale. Il cosmopolitismo culturale in cui vive la società occidentale, generato dal contatto diretto tra le genti – sia fisico a causa dei fenomeni di immigrazione che simbolico mediante i mezzi delle comunicazioni di massa – ha inevitabilmente investito il dispiegarsi dell’umana esistenza generando problematiche di estrema delicatezza. “È possibile esperire la pluralità – scrive Gabriele Boselli – attraverso i conflitti che essa accende o le quieti dei cimiteri da lei creati, oppure attraversandone i territori,

¹⁰ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 535.

osservandone le stratificazioni, assaporando la residua differenza dei paesaggi, la diversità dell'aria, ascoltando il suono discreto delle mille lingue parlate che tentano di farsi ancora sentire oltre il rombo artificiale del linguaggio egemone"¹¹. Lingue, riti, abilità ... non v'è angolo del pianeta che non sia oramai chiamato a misurarsi con la diversità; sia essa fisica, culturale, economica o sociale, la pluralità dei modi di essere-uomo ci investe, ci sorprende, spesso, ci spaventa.

“Il pluralismo – scrive Viviana Burza – è un atteggiamento di pensiero, è una predisposizione, una modalità di pensare ed intendere la pluralità delle possibili alternative al pensiero unico, la contrapposizione ad un modello totalizzante di pensiero. È l'espressione di una razionalità antifondazionistica ed antifondamentalista. L'epoca del dominio dell'unità cede al dominio della molteplicità e della pluralità"¹². Le riflessioni dell'autrice pongono chiaramente l'accento su un aspetto fondamentale del vivere plurale, ovvero, il suo essere in totale contrapposizione con l'egemonia del pensiero, con ogni forma di totalitarismo che, la storia ci insegna, rappresenta la modalità più distruttiva per demolire la persona e le civiltà.

“Nella storia umana – scrive Franco Blezza – non esiste un solo esempio di civiltà che abbia evitato una decadenza irrimediabile quando si sia chiusa in se stessa; mentre esistono innumerevoli esempi di culture e di etnie che sono evolute ed hanno potuto recare un contributo importante all'evoluzione culturale dell'umanità proprio aprendosi alle altre. [...] L'evoluzione culturale è il nostro compito umano: il pluralismo ne è condizione"¹³. Le scienze naturali, studiando la straordinaria varietà dei viventi e le loro modalità di sopravvivenza all'interno delle congenite trasformazioni ambientali, sono ormai unanimi nell'affermare che la ricchezza più grande che una specie vivente possa possedere risiede proprio nella sua diversità, nelle differenze genetiche ed ambientali che si manifestano negli individui

¹¹ G. Boselli, *Costellazioni della pluralità*, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, cit., p. 102.

¹² V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008, pp. 113-114.

¹³ F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, cit., pp. 348-349.

appartenenti alla stessa specie. Pluralità di ambienti, molteplicità di stimoli, elevata disponibilità di modelli di riferimento si traducono dunque in una straordinaria ricchezza intellettuale ed ecologica. Lo sviluppo biologico e culturale del genere umano, il percorso che ha portato l'uomo a dominare sugli altri viventi risiede in larga parte, proprio sull'estrema flessibilità del suo essere, sulla sua capacità di pensare in termini creativi, di adattarsi ad ambienti ostili piegando la propria intelligenza al servizio delle sue necessità materiali e spirituali. La varietà di approcci attraverso i quali l'umanità ha fondato la sua civiltà – religioni, politiche, tecniche, modi di costruire, di vestirsi, di alimentarsi ... – rappresenta dunque il patrimonio più grande e, nel contempo, la risorsa più potente della nostra specie¹⁴.

La relazionalità umana, che si compie tanto con chi riteniamo simile tanto con chi sentiamo estremamente lontano, è sempre e comunque una esperienza preziosa ed arricchente che vale la pena di essere vissuta pur nella sua conflittualità.

Le problematiche che investono oggi una dinamica, già di per sé estremamente delicata, come quella della formazione esigono riflessioni e modalità educative conscie della complessità del reale e, ancor più, che abbiano ben chiaro quale progetto educativo realizzare. Puntare al disvelamento dell'identità del singolo, pensare di realizzare tale processo in uno scenario che contempli e accolga la pluralità in direzione di una democrazia autentica e partecipata, significa mettere in campo saperi e strategie che puntino all'autonomia dell'individuo, all'uso libero e creativo del pensiero, che lo sottragga da ogni forma di omologazione, soggiogazione e deviazione rispetto ai propri aneliti di realizzazione. “La sfida formativa per eccellenza, allora, è quella di cogliere le promesse del pluralismo in termini di esperienza della convivenza sociale e democratica, di confronto, di

¹⁴ “La pluralità – scrive Piero Bertolini – appartiene costitutivamente all'esistere dell'uomo. Ciò emerge dalla constatazione che l'uomo, oltre ad una componente corporea, possiede una componente sociale e che, anzi, proprio la prima, mettendo in evidenza sia lo stato di incompletezza (con riferimento a ciascun singolo individuo), sia lo stato di precarietà (che si esprime anche in una struttura di bisogni soddisfacibili solo attraverso il gruppo sociale), giustifica o esige la seconda”; P. Bertolini, *La pluralità dell'educazione nella pluralità della società*, in, D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, cit., p. 14.

partecipazione, di dialogo e di realizzarli in termini di valori assoluti e testimoniati, strutture educative di una *Bildung* intesa come realizzazione di quell'umanità che è in ogni persona e che va cercata, disvelata, interpretata, sostenuta e sviluppata”¹⁵

Educare al pluralismo culturale, all'interno dell'aula scolastica, è oggi una vera e propria emergenza sociale più che una semplice proposta di educazione civica. Vivere e convivere nella società globale, in cui l'incontro con l'alterità può facilmente divenire motivo di scontro più che di incontro, significa anzitutto accettare che vi siano forme di vita, modi di concepire il mondo profondamente diversi e, soprattutto (quando questi si muovono nei limiti del rispetto dei diritti dell'uomo e del cittadino) tutte meritevoli di essere accolte e rispettate.

Claude Lévi-Strauss, recentemente scomparso, ha lasciato all'umanità una straordinaria eredità di pensiero, una ricchezza che non si esaurisce nella raffinatezza dei suoi studi e dei suoi impianti teorici ma che sfocia in una dimensione più propriamente etica e civile. Come è noto, centro delle teorie antropologiche di Lévi-Strauss è l'idea che tutti gli aspetti culturali di una società – i comportamenti, le convenzioni, i rapporti di parentela, la lingua, i miti – siano riconducibili a strutture fondamentali comuni, dunque che tutte le civiltà siano depositaria di uguale dignità logica cognitiva e culturale¹⁶. Nonostante questa fondamentale consapevolezza, è possibile affermare che, ancora oggi, si tende a considerare una sorta di gerarchia tra le culture, una graduatoria in cui lo stile di vita dell'uomo occidentale domina sul resto del mondo. L'evoluzionismo antropologico, secondo cui lo studio delle culture cosiddette primitive serviva a fornire la chiave dello sviluppo dell'umanità, sembra ancora oggi tutt'altro che superato; dunque, se la cultura occidentale – con il suo carico di tecnologia e risorse – rappresenta l'apice dell'evoluzione umana non resta che diffonderla ed esaltarla. “Si è dato luogo così – scrive Viviana Burza – ad un processo di occidentalizzazione del pianeta, un processo pervasivo da non potersi intendere come ampliamento dal centro alla

¹⁵ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 115.

¹⁶ Vedi in particolare, C. Lévi-Strauss, *Elogio dell'antropologia*, Einaudi, Torino, 2008.

periferia del mondo ma come un decentramento dell'Occidente che ha esportato altrove i suoi modelli"¹⁷.

L'imposizione di un modello culturale, l'accettazione dell'altro vincolata dal possesso di determinati requisiti si configura, sempre e comunque, come un totalitarismo, come una violenza alla libertà di espressione che, così come ci insegna la storia, è la prima condizione del conflitto. Educare al pluralismo culturale significa dunque, non solo puntare alla convivenza civile e all'accettazione dell'altro ma, soprattutto, costruire solide e durature fondamenta di Pace. "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza"¹⁸.

Il 2 Novembre del 2001, l'UNESCO ha espresso nella *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, un documento che, unito alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani rappresenta un lucido manifesto sul significato più profondo del concetto di pluralismo culturale.

"La cultura – recita l'articolo 1 – prende forme diverse attraverso il tempo e lo spazio. Questa diversità è incorporata nell'unicità e nella pluralità delle identità dei gruppi e delle società che formano il consesso umano. Come fonte di scambio, innovazione e creatività, la differenza culturale è necessaria all'umanità tanto quanto alla natura lo è la bio-diversità. In questo senso, essa è l'eredità comune dell'umanità e dovrebbe essere riconosciuta ed affermata a beneficio delle generazioni presenti e future. Nella crescente eterogeneità delle società (articolo 2) è essenziale assicurare una interazione armoniosa tra le persone e i gruppi con identità culturali plurali, varie e dinamiche, nel rispetto della loro disponibilità a una convivenza comune. Politiche per l'inclusione e la partecipazione di tutti i cittadini sono garanzia di coesione sociale, di vitalità della società civile e di pace. Così definito, il pluralismo culturale dà espressione politica alla realtà della diversità culturale. Indissociabile dalla cornice democratica, il pluralismo culturale porta allo scambio culturale e al

¹⁷ V. Burza, *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, cit., p. 98. A tal proposito vedi anche, S. Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992.

¹⁸ Cfr., Unesco, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, consultabile sul sito internet dell'Unesco.

fiorire di capacità creative che sostengono la vita pubblica. La diversità culturale (articolo 3) allarga lo spettro delle opzioni disponibili a ciascuno; è una delle radici dello sviluppo, inteso non solo in termini di crescita economica ma anche come mezzo per raggiungere una esistenza spirituale, morale, emotiva ed intellettuale più soddisfacente”¹⁹.

Alla scuola, agli insegnanti il compito di tradurre in realtà questa che oggi è ancora un’utopia, nella profonda convinzione che le vere riforme, quelle concretamente capaci di cambiare il mondo si costruiscono e si concretizzano sempre nell’intimità di un lavoro scolastico responsabilmente affrontato, nello sforzo quotidiano di fare di ogni aula un’officina di pluralismo, di rispetto, di Pace. “È nostro compito – scrive Martha C. Nussbaum – in qualità di educatori mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall’essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l’opporli ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all’autorità”²⁰

Progettualità. Educare al senso della vita ed alla costruzione del futuro

La capacità di coltivare dei sogni, la tendenza a costruire progetti e ad impegnarsi per la loro realizzazione è forse la caratteristica più feconda del genere umano, una peculiarità talmente carica di conseguenze da poter essere definita il motore stesso della nostra civiltà.

L’essere umano, così come sostiene Martin Heidegger, è un “essere-nel-tempo”, un individuo che dispiega la sua esistenza all’interno di una serie di coordinate che caratterizzano il suo essere nel mondo. “L’essere, nel quale l’esserci può essere

¹⁹ Cfr., Unesco, *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, consultabile sul sito internet dell’Unesco.

²⁰ M. C. Nussbaum, *Coltivare l’umanità*, Carocci, Roma, 1999, p. 95.

autenticamente la sua totalità [...] è il tempo”²¹. La dimensione temporale, la storia, il passato, il presente, il futuro, costituiscono lo sfondo esistenziale all’interno del quale si dispiega la formazione dell’essere umano, il soggetto prende forma sempre all’interno di una *Bildung* che si confronta con la storicità dell’evento educativo, un evento che tiene conto del passato, lavora sul presente, costruisce il futuro.

“Il tempo umano – scrive Carla Xodo Cegolon – è continuità di passato presente e futuro, è relazione tra questi tre diversi momenti”²². La progettualità, ovvero la capacità dell’uomo di scegliere, di figurarsi, di coltivare il proprio domani intervenendo attivamente sulla propria storia, divenendo protagonista del proprio presente è, oggi, nell’epoca in cui domina l’attimo, una dimensione quanto mai trascurata, dispersa e diluita nell’ebbrezza del presente. “Nel clima della decadenza – scrive Bruno Forte – tutto cospira a portare gli uomini a non pensare più, a fuggire la fatica e la passione del vero, per abbandonarsi all’immediatamente fruibile, calcolabile col solo interesse della consumazione immediata”²³.

La presenzialità che contraddistingue la nostra epoca, la dilatazione dell’*hic et nunc* che governa il nostro vivere, annullando la dimensione della progettualità, rappresenta una subdola minaccia all’identità del singolo (che per emergere ha necessariamente bisogno di un graduale, faticoso eppur fecondo rapporto con la trama temporale) e, oltretutto, rischia di smorzare quelle spinte evolutive che, da sempre, hanno aperto l’uomo al suo futuro²⁴.

L’uomo “è nel mondo sempre secondo un progetto – scrive Hans Georg Gadamer – cioè continuamente si supera e si progetta nel proprio mondo, «si significa» in esso, storicizzandosi e rendendosi libero per la propria autenticità”²⁵. Confrontarsi con il

²¹ M. Heidegger, *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il Melangolo, Genova, 1991, p. 241.

²² C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione dell’identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 233-234.

²³ B. Forte, “I Giovani nella società che cambia”, in *Docete*, Roma, n. 6, 2008, p. 266.

²⁴ “Tutto allora si fa provvisorio ed effimero, aprogettuale e senza prospettiva – scrive Norberto Galli – atto a soddisfare le istanze del presente, non essendovi un senso da ricercare e da acquisire, giacché tutto si riduce all’immediatezza del quotidiano”; N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pp. 54-55.

²⁵ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1997, p. 324.

dato storico, comprendere cioè che l'esistenza umana è inevitabilmente scandita da un passato che ci influenza, da un presente che ci emoziona e da un futuro che ha bisogno di essere costruito, significa prendere necessariamente atto della struttura dell'esistenza, non come vincolo rigido e schematico, ma come ineludibile dato di realtà che deve illuminare le nostre azioni, le nostre scelte e le nostre proposte al fine di renderle feconde.

La costruzione dell'identità del singolo, oggi minata da continui processi di plurivocità e frammentazione²⁶, si costituisce come un processo che, per realizzarsi pienamente, ha bisogno di essere inserito anche all'interno di una consapevolezza storica, nella coscienza che ciascun essere umano non può accontentarsi di essere spettatore inerte di una vita che gli si posa addosso come un abito confezionato, ma deve divenire artefice del proprio destino, in grado di costruire, mattone dopo mattone, l'edificio della propria esistenza. Questa delicata dinamica esistenziale, per quanto vitale ai fini del processo di formazione, non è tuttavia capace di innescarsi in maniera automatica o spontanea, ma rientra in un disegno più ampio che coinvolge tanto le capacità dell'individuo quanto il suo ambiente, inteso soprattutto come quell'insieme di stimoli, modelli e motivazioni che concorrono ad alimentare i desideri e le aspettative della persona.

L'agire umano, oggi disperso nelle traiettorie artificiali di una società schiacciata dal presente, povera di memoria e di creatività²⁷, ha più che mai bisogno di confrontarsi con la dimensione della progettualità, della dinamicità del poter-essere, ha bisogno di riappropriarsi di quell'incedere consapevole e direzionato che non vuol dire ridurre il divenire umano ad un rigido determinismo ma, piuttosto, è utile per

²⁶ A tal proposito vedi in particolare, J.-L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino, 2001.

²⁷ "Il pericolo – scrive Gaetano Mollo – è quello della tentazione di rassegnarsi, rinunciando alla speranza di poter comprendere. [...] le luci artificiali diventano così l'unica fonte luminosa, quando il cielo è tutto grigio. [...] per questo, una riflessione sul senso dell'esistenza, portata a livello pedagogico, come educazione al senso, può e deve presentarsi essenzialmente a livello evocativo e metaforico, senza pretesa di esaustività, ma con il coraggio di raccordare esigenze e possibilità, condizioni sociali ed opportunità culturali, per permettere ad ogni uomo di scoprire significati e con essi conquistare il senso del proprio esistere"; G. Mollo, *La via del senso*, La Scuola, Brescia, 1996, pp. 25-26.

imparare a disporre pienamente ed intenzionalmente. Compito dell'educazione è quello di indirizzare l'essere umano verso l'appropriazione del proprio vivere, cercare di allontanarlo dal disorientamento che gli può cagionare la complessità in cui si trova immerso, selezionando contesti ed esperienze che lo guidino verso la costruzione della propria identità.

La scuola, oggi chiamata a risvegliare l'individuo dal torpore esistenziale che gli viene da una società appiattita sull'*hic et nunc*, ha necessariamente bisogno di progettare percorsi formativi che rendano l'allievo consapevole del senso dell'esistenza, cosciente del fatto che una vita che vuole dirsi piena, autentica ha bisogno di essere progettata e investita, sottratta dall'ebbrezza del momento per spiegarsi nella progettualità del domani.

La vita del soggetto postmoderno, smarrita nel dilagare del consumismo e priva di punti di riferimento stabili, è, soprattutto, una vita dedicata alla fruizione, al godimento, alla sete di bruciare l'istante nella maniera più intensa possibile.

L'incertezza del domani, la mancanza di fiducia verso il sistema economico, le istituzioni politiche e sociali, avvertite come distanti dalla vita del singolo, inducono spesso il soggetto, ed in particolar modo i giovani, a rinunciare alla coltivazione della propria esistenza, riducendo il proprio essere nel mondo ad una estenuante ricerca di piaceri momentanei, fugaci, facilmente fruibili e, non di rado, pericolosi. La moda dello sballo, dei *rave party* (ovvero delle feste organizzate allo scopo precipuo di lasciarsi andare agli effetti dell'alcool e delle droghe), persino la crescente tendenza a praticare *sport* e passatempi sempre più estremi, non sono altro che i sintomi più evidenti di una umanità desiderosa di vivere emozioni, sensazioni, brividi sempre più appaganti, nel tentativo di placare una sete di autorealizzazione infinitamente più profonda. Questo aggrapparsi all'evanescenza, all'effimero, per quanto entusiasmante, non è tuttavia in grado di soddisfare gli aneliti più autentici dell'animo umano, condannando il soggetto alla frustrazione e al vuoto di un'esistenza priva di significato. La vacuità dell'attimo, per quanto decisa ed emozionante, non può infatti essere capace di dare senso alla vita: laddove si perde l'orizzonte della progettualità, della costruzione del domani l'esistenza non può che

essere avvilita e depauperata, tristemente legata ad un presente che, di colpo, sfugge via.

Nessun individuo può percorrere autenticamente il suo percorso esistenziale senza stabilire la meta del suo andare; una vita senza progetti, senza sogni, senza attese, rischia di essere quanto mai fragile e vulnerabile, esposta a logiche di indifferenza, omologazione o deformazione capaci di disperdere e vanificare il valore dell'umana esistenza.

Educare alla progettualità, richiamare l'attenzione del soggetto sul significato del suo vivere, è uno degli obiettivi fondamentali che deve oggi porsi il nostro sistema scolastico. Secondo Massimo Baldacci, il processo che porta l'individuo a scegliere di spendersi per un determinato obiettivo, è legato da "almeno due fattori: da un lato la progressiva consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza, dall'altro la consuetudine con la valutazione delle diverse alternative rispetto alle proprie inclinazioni"²⁸. La costruzione di un qualsiasi progetto di vita deve partire, innanzitutto, dalla conoscenza del sé, dall'aver chiari i confini del proprio essere, scorgendovi limiti e potenzialità, inclinazioni e carenze che risultano fondamentali non solo per elevare le possibilità di raggiungimento del successo desiderato ma, contemporaneamente, per tenere alto il livello di stimoli e motivazioni indispensabili per catalizzare il pensiero e l'azione in direzione di un determinato obiettivo.

La conoscenza di se stessi, proposta a Socrate dall'Oracolo di Delfi come unica via per scoprire la vera essenza dell'uomo²⁹, si rivela, ancora oggi, più di duemila anni dopo, la dinamica esistenziale più autentica. Ricercare la propria natura, prendere consapevolezza delle proprie inclinazioni, delle proprie tensioni, dei propri difetti significa, infatti, raggiungere un livello di coscienza critica capace di portare l'individuo al miglioramento e all'emancipazione del sé.

In ambito scolastico, le attività volte alla scoperta delle proprie inclinazioni, dovrebbero coincidere con quello che è oggi definito orientamento, ovvero con

²⁸ M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002, p. 170.

²⁹ Cfr., Platone, *Apologia di Socrate*, trad. it. di M. M. Sassi, Rizzoli, Milano, 2002¹³ (1993), 20e-22e.

quella serie di iniziative che mirano ad una presa di coscienza, da parte dell'allievo, delle sue potenzialità, delle sue competenze e abilità al fine di indirizzarle verso percorsi formativi aderenti e calibrati³⁰. La parola orientamento viene dal verbo latino *oriri* che significa *sorgere* e, di fatto, essere in grado di scegliere consapevolmente, di dirigere il proprio destino coniugando il desiderio alla coscienza di sé vuol dire emergere dal caos dell'onnipotenza che declina il periodo infantile³¹, innalzarsi come essere capace di operare certe valutazioni in direzione di un progetto che, per quanto ambizioso, sia guidato dal senso di realtà.

“Orientare – scrive Alberto Granese – non significa meramente indirizzare e tanto meno dirigere, bensì far emergere con modalità e stili di comportamento che potremmo definire socratici, ciò che all'interno esige di essere individuato, portato alla maturazione e valorizzato. Sta alla base di un orientamento correttamente concepito e configurato un «conosci te stesso» ed anche un «divieni ciò che sei». Nulla di intrinseco, dunque, nessuna ragione strumentale se non in quanto esigita da una strategia della formazione libera e dalla liberazione individuale”³². Le osservazioni di Granese, mettono chiaramente in guardia l'educatore dal rischio di influenzare il soggetto mettendolo di fronte ad opzioni allettanti che, tuttavia, possono risultare completamente aliene dalle sue inclinazioni, iniziativa che potrebbe avere effetti disastrosi sul futuro della persona. Invitare gli allievi ad iscriversi ad un indirizzo scolastico o ad un corso di laurea solo perché questi può offrire, per esempio, maggiori garanzie occupazionali significa svilire completamente il significato dell'orientamento il cui obiettivo deve essere innanzitutto guidare il soggetto verso la piena realizzazione del sé sottraendolo dalla frustrazione che viene dalla consapevolezza di aver mancato il proprio progetto di vita. Inoltre, bisogna considerare che la scelta, qualora non fosse guidata da motivazioni forti, è inevitabilmente destinata al fallimento perché, ogni decisione

³⁰ Vedi a tal proposito, C. Marchesini, G. Vidotto (a cura di), *La realizzazione professionale. Risorse personali e processi decisionali per l'orientamento scolastico-professionale*, Angeli, Milano, 2000.

³¹ Cfr., S. Freud, *L'Io e l'Es* (1922), in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1978, Vol. I.

³² A. Granese, *Presentazione*, in A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Angeli, Milano, 2005.

porta con sé l'onere della coltivazione, l'impegno a realizzare quel progetto su cui si vuole investire.

Porsi un obiettivo, vuol dire interrogarsi criticamente sul proprio agire, prendere consapevolezza della direzione che si vuole dare al proprio percorso; chi decide di sottrarsi a questa ricerca, a questo impegno, che in fondo coincide con la stessa vita, non fa che edificare la propria soggettività sul vuoto della contingenza, condannandosi a vivere ai margini di se stesso e della storia.

“Condizione della progettualità – scrive Carla Xodo Cegolon – sono l'autostima ed il riconoscimento, che trovano il loro veicolo nell'estrinsecazione dell'esperienza”³³.

Il concetto di esperienza, indagato ed analizzato già all'interno della sapienza classica quale mezzo per raggiungere la conoscenza, è considerato, in ambito pedagogico, uno degli elementi che più influenza la ricerca del senso del vivere, mettendo in contatto l'essere umano con il mondo e con la storia. “L'esperienza – scrive Paolo Jedlowski – *si fa sempre*, nel senso che non possiamo fare a meno di vivere, in uno spazio e per un tempo dati, che non possiamo fare a meno di sentire, conoscere e imparare. Ma si può *non averla mai*, nella misura in cui non ci separiamo –almeno qualche volta, almeno per qualche aspetto – dal flusso di questa vita, e ce ne appropriamo provando ad attribuirle un senso”³⁴. Le giornate dell'uomo contemporaneo sono senz'altro ricche, ricchissime di esperienze; viaggi, concerti, incontri, luoghi, eventi ... direttamente o indirettamente (soprattutto grazie al potere dei *media*) siamo tutti coinvolti in un flusso di relazioni con il mondo che riempiono l'esistenza di molteplici istanti, di innumerevoli contatti che popolano la memoria di volti, paesaggi e parole. Se si considera il dato quantitativo, sarebbe possibile sentenziare che un quindicenne della media borghesia occidentale, con il suo bagaglio di viaggi all'estero, incontri virtuali, corsi di nuoto, lingue e pallacanestro, sia più ricco di esperienze di un ottantenne che ha trascorso la sua esistenza all'interno del borgo in cui è nato, parlando il dialetto e svolgendo per tutta la vita lo stesso mestiere. Ma, le esperienze, per quanto vaste e variegate, tuttavia non fanno

³³ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione dell'identità personale*, cit., p. 340.

³⁴ P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano, 1994, p. 209.

l'esperienza. L'insieme dei vissuti esperiti dal soggetto, se non vengono metabolizzati, interiorizzati, risignificati ermeneuticamente, non sono altro che una serie di circostanze occasionali all'interno delle quali l'individuo si trova inconsapevolmente coinvolto.

Se il fine ultimo dell'esperienza è quello di rendere l'uomo capace di gestire il proprio presente in prospettiva del proprio futuro, non è possibile pensare che questa possa essere ridotta ad un mero accumulo di azioni e operazioni.

È per questo che, anche in ambito scolastico, non bisogna mai lasciarsi prendere dalla vastità e dalla varietà delle attività didattiche che, se non sono opportunamente interiorizzate e metabolizzate dall'allievo, rischiano di perdere il loro significato riducendo la prassi educativa ad una maratona di progetti, concorsi, laboratori e viaggi di istruzione che, per quanto ben costruiti, possono risultare vacui e dispersivi. Qualità dell'istruzione significa, anzitutto, efficacia delle proposte educative all'interno del processo di formazione della persona, perciò è sempre bene tenere presente il criterio di coerenza delle proposte didattiche rispetto alle esigenze più profonde degli allievi.

“Non v'è dubbio – scrive John Dewey – che l'educazione deve preparare all'avvenire. Se l'educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti, e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori. Il crescere non è cosa che si compia a tempo perso: è un ininterrotto cammino verso l'avvenire”³⁵. In accordo con il pensiero deweyano, bisogna riconoscere che una delle sfide dell'educazione contemporanea consiste nel cercare di formare uomini capaci di collocarsi nel proprio vivere concreto, in grado di resistere al disorientamento che viene dalla complessità del reale, sforzandosi incessantemente di comprenderlo, valutarlo e superarlo in direzione di un progetto di vita autentico e personale. Quello a cui bisogna mirare è “un'educazione al tempo, che ambisce a fare di ogni uomo un custode e un lettore della memoria del passato,

³⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 101.

un attore del presente e nel presente in virtù di esperienze umanamente significative e un costruttore progettista del futuro”³⁶.

Democrazia. L'imprescindibile valore pedagogico del sistema democratico

Il valore dell'esperienza scolastica, l'efficacia delle sue funzioni si realizza sempre secondo un duplice binario teleologico: da una parte la costruzione della personalità del soggetto, il disvelamento della sua identità, il potenziamento delle sue attitudini; dall'altra la preparazione dell'allievo alla vita sociale, al rispetto delle regole condivise, all'inserimento armonico all'interno di un determinato ambiente di vita. L'educazione, in particolar modo in ambito scolastico, è – direttamente o indirettamente – finalizzata alla realizzazione di un progetto sociale, trasmettendo (attraverso i contenuti disciplinari, i metodi didattici, l'esempio degli insegnanti) modelli e codici comportamentali che vanno ad influenzare la visione sociale del soggetto in formazione.

Il legame che tiene insieme educazione e società, assolutamente evidente nel modello scolastico elaborato da Gentile, è innegabile poiché ogni esperienza sociale comprende un'esperienza educativa e viceversa³⁷. Altrettanto innegabile è che per realizzare questa doppia finalità dell'educazione, ovvero favorire la crescita armonica dell'essere umano e garantire la libera espressione delle sue facoltà all'interno della comunità, l'ambiente di vita più adatto è rappresentato dal sistema democratico, in quanto sistema aperto, che pone esplicitamente le risorse della collettività al servizio dell'autorealizzazione dell'individuo. “Per quanto lasci a desiderare – scrive Salvador Giner riferendosi alla democrazia – in essa regnano la critica reciproca e il dialogo tra posizioni opposte, l'esame ragionato delle decisioni

³⁶ B. Rossi, *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia, 1999, p. 10.

³⁷ Per una ricostruzione pedagogica del rapporto tra educazione e società, vedi in particolare, A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1987.

e la responsabilità morale per la condotta degli uomini. In democrazia, nonostante tutte le sue lacune e brutture, c'è spazio per la gente libera"³⁸.

Come forma di governo, la democrazia nasce nella Grecia classica come alternativa alla monarchia e alla tirannide³⁹. Le città-stato greche, ad esempio, furono vere e proprie democrazie dirette, in cui nelle assemblee pubbliche si radunavano tutti i cittadini (a esclusione degli schiavi e delle donne) con diritto di parola e di voto. Ciò era possibile a causa delle piccole dimensioni delle città-stato, anche se la fragilità di questo sistema così aperto, che tendeva a degenerare nella tirannia o nel governo oligarchico, indusse i filosofi dell'epoca a darne un giudizio non sempre positivo. Aristotele, ad esempio, nella *Politica*, individua sei possibili forme di governo, tre (monarchia, aristocrazia e *politía*) che tendono al bene comune e tre (tirannide, oligarchia e democrazia) che si identificano come degenerazioni delle buone costituzioni, perché poggiano sull'interesse di una parte di popolazione (anche se maggioritaria) e non di tutti⁴⁰.

Col passare del tempo e, soprattutto, con l'evolversi delle strutture comunitarie, la democrazia si è invece imposta come l'alternativa più umanamente accettabile per la convivenza civile, tanto che oggi è possibile affermare che essa rappresenta una vera e propria conquista politica e sociale. "Nella politica del mondo contemporaneo – scrive Amartya Sen – ci sono ben poche cose che, per importanza, possono reggere il confronto con il consolidamento e la diffusione della democrazia"⁴¹. D'altronde, basterebbe ripercorrere la storia più recente dell'umanità per comprendere come la lotta per la democrazia – dalla Rivoluzione Francese sino ai conflitti civili tutt'ora in corso in gran parte del pianeta – sia una vera e propria priorità, condizione necessaria ed indispensabile per la libera convivenza e la realizzazione

³⁸ S. Giner, *Le ragioni della democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 56.

³⁹ A tal proposito vedi in particolare, G. Glotz, *La città greca*, Einaudi, Torino 1954.

⁴⁰ "Quando l'uno o i pochi o i molti – scrive Aristotele – governano per il bene comune, queste costituzioni necessariamente sono rette, mentre quelle che badano all'interesse o di uno solo o dei pochi o della massa sono deviazioni: in realtà o non si devono chiamare cittadini quelli che non prendono parte al governo o devono partecipare dei vantaggi comuni"; Aristotele, *Politica*, III (I), 6, 1279^o-b, in *Opere*, Laterza, Roma-bari, 1973, vol. IX, p. 84.

⁴¹ A. Sen, *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2004, p. 43.

dell'umanamente possibile. "La democrazia – scrive Giuseppe Spadafora – è la realizzazione delle individualità all'interno, però, di un processo di costruzione sociale"⁴².

Ma, la democrazia non è solo una forma di governo. "Dire che la democrazia è soltanto una forma di governo – scrive John Dewey - è come dire che la propria casa è più o meno una combinazione di mattoni e di calce; che la chiesa è un edificio con banchi, pulpito e guglia. Questo è vero, casa e chiesa sono fatte così. Ma insieme è falso: esse sono infinitamente di più"⁴³. L'avversione verso qualsiasi forma di totalitarismo e l'assoluta fiducia nella democrazia, sia come costituzione che come stile di vita, caratterizzano tutta l'opera deweyana al punto che oggi è quasi impossibile affrontare una analisi sulla democrazia senza tener conto del suo pensiero⁴⁴. Per il filosofo e pedagogista americano, la democrazia è quel sistema in cui tutti i cittadini partecipano alla formazione dei valori che regolano la vita associata, un'organizzazione sociale che tiene insieme il bene individuale legandolo al bene sociale. Concependo la democrazia non come una semplice forma di governo ma come una vera e propria *Way of Life*, è possibile affermare che John Dewey divenne un vero e proprio ambasciatore di questa modalità di pensiero e di azione, uno stile di vita che, a suo avviso, ha bisogno di essere acquisito e fatto proprio dai cittadini attraverso l'educazione ed, in particolare, attraverso l'educazione scolastica.

Nell'ottica deweyana, all'interno della quale l'educazione assume un carattere fortemente costruttivo della personalità individuale, lontano dalla nozionismo e dalla

⁴² G. Spadafora, *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in, Id. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003, p. 71.

⁴³ J. Dewey, *The Ethics of Democracy*, in Id., *The Early Works*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1969, Vol. I, p. 240.

⁴⁴ "Il rapporto democrazia-educazione – scrive Giuseppe Spadafora – non è espressione esclusiva, nella teoria deweyana, del noto lavoro del 1916 *Democracy and Education*, ma di un complessivo atteggiamento di ricerca presente in tutta la vastissima mole di scritti deweyani, tanto che non si può parlare di filosofia deweyana senza legarla alle problematiche educative e politiche"; G. Spadafora, *Educazione tra democrazia e potere mediatico*, in V. Burza (a cura di), *Formazione ed educazione. Esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008, p. 198.

mnemonica che dominavano la scena pedagogica del suo tempo, vivere l'esperienza scolastica vuol dire anzitutto esperire vissuti e procedure che sfoceranno in maniera naturale in una *forma mentis* democratica⁴⁵. Vero e proprio laboratorio di vita, ed in particolare di vita democratica, l'educazione scolastica rappresenta per Dewey la via privilegiata verso la realizzazione di una società nuova, di un modo di vivere che metta al centro l'unicità della persona valorizzando ed esaltando i caratteri più positivi della natura umana.

Se strutturata come una piccola comunità capace di ricostruire le condizioni di vita reale indirizzando il comportamento del soggetto verso la cooperazione democratica e sociale l'aula scolastica può davvero essere definita come un "laboratorio di democrazia", in cui la partecipazione diretta degli allievi ad una organizzazione che funziona secondo regole democratiche può modificare autenticamente la prassi scolastica, fino a farle assumere un ruolo determinante nelle trasformazioni politiche della società.

La pienezza della formazione umana non si realizza, per Dewey, se non nella dimensione sociale e, nel contempo, l'avvento di una società migliore è auspicabile solo attraverso l'educazione. "Noi siamo proclivi – scrive Dewey – a considerare la scuola da un punto di vista individuale, come alquanto che si limita ai rapporti fra maestro e alunno, fra insegnante e genitore. Quel che ci interessa al massimo è naturalmente il progresso fatto da quel determinato fanciullo di nostra conoscenza, il suo sviluppo fisico, il suo profitto nell'abilità di leggere, di scrivere, di ritrarre, l'accrescimento delle sue conoscenze geografiche e storiche, il miglioramento del suo modo di comportarsi, nelle abitudini di prontezza, di ordine, di diligenza. Queste sono le pietre di paragone secondo le quali giudichiamo il lavoro della scuola. E abbiamo ragione. Tuttavia occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il loro figlio, la comunità lo deve desiderare per

⁴⁵ "Il problema della formazione democratica – scrive Viviana Burza – centrale nelle società occidentali ed all'attenzione degli organismi internazionali come investimento sul capitale umano, ripropone l'attualità della riflessione pedagogica di John Dewey che considera l'educazione il luogo della costruzione della democrazia"; V. Burza, *Formazione e comunicazione, un'interpretazione pedagogica*, in, Id. (a cura di), *Formazione ed educazione: esclusione o democrazia?*, cit., p. 28.

tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola è ristretto e privo di attrattiva; a lungo andare distrugge la nostra democrazia”⁴⁶.

L’obiettivo del modello scolastico deweyano è principalmente quello di preparare l’allievo ad intraprendere una esperienza di vita lontana da ogni forma di autoritarismo se non quello che viene dal rigore del metodo e dall’evidenza del reale; ogni sotterfugio, ogni raggiri, ogni mistificazione è, sostanzialmente, uno strumento di dominazione della natura umana che si realizza pienamente solo sotto il segno della libertà intellettuale. Il simbolismo e l’astrazione che tuttora dominano la scena pedagogica scolastica – ancor più nel nostro Paese⁴⁷ - non fanno altro che isolare il sapere e la cultura dai problemi che governare il reale, negando l’inconfutabile nesso che lega ogni branca dello scibile alle necessità più profonde dell’animo umano.

Strumento principe dell’emancipazione e dell’uguaglianza sociale, volano di una democrazia autenticamente intesa come sforzo continuo di vivere secondo saggezza, solidarietà e ricerca del bene individuale e collettivo, la scuola è ancora oggi il terreno privilegiato dove coltivare l’utopia, un baluardo di umanità all’interno del quale è necessario curare tutta quella serie di valori che rappresentano le fondamenta di uno spirito di convivenza civile capace di resistere alle minacce del tempo e delle mode in difesa dell’essere umano e della sua identità.

Un ambiente di vita democratica ed, ancor più, un modo di pensare e di agire che rispecchi i pilastri della democrazia (libertà, uguaglianza, accoglienza, rispetto dell’altro e delle regole condivise) rappresenta, forse, l’unica prospettiva possibile per sciogliere i nodi problematici che dominano la complessità della nostra epoca, in cui troppo spesso l’unicità della persona umana è vittima di processi di annichilimento ed alienazione che la conducono verso un vuoto esistenziale che diviene inevitabilmente, un vuoto di civiltà. Infatti, gli ideali socio-politici che determinano il vivere civile, come la pace, la giustizia, il rispetto dei diritti umani, rappresentano, da una parte, il nutrimento della

⁴⁶ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1970, p. 1.

⁴⁷ In Italia, le radici teoriche della mancata presa di coscienza della valenza educativa e culturale del metodo sperimentale sono remote e composite e si sono affermate, in particolare, con il diffondersi dello “storicismo assoluto” di Benedetto Croce e dell’“attualismo” di Giovanni Gentile. A tal proposito, vedi in particolare, F. Blezza, *Didattica scientifica*, Del Bianco, Udine, 1994.

democrazia, la linfa vitale di cui si alimenta ogni contesto sociale democratico, dall'altro sono essi stessi a dover essere nutriti dalla concretezza storica, ovvero dal voler renderli autenticamente prassi quotidiana.

Quando la democrazia non si consolida nella cultura, nelle norme, nei comportamenti di ogni singolo cittadino, l'intero orizzonte assiologico, a cui ogni società affida le sue speranze, rischia di rimanere nel limbo delle buone intenzioni, infrangendosi clamorosamente nella vacuità di uno sterile formalismo. "Sono sempre stato della convinzione – scrive Norberto Bobbio – lo ripeto ancora una volta, ma l'aveva detto ben prima il vecchio Montesquieu, che il fondamento di una buona repubblica, prima ancora delle buone leggi, è la virtù dei cittadini"⁴⁸. Educare alla vita democratica, abituare l'allievo a ragionare secondo i principi e le regole della democrazia, significa fondare l'istituzione democratica sulla roccia della consapevolezza, dell'adesione cosciente e responsabile, tradurre in vita quotidiana quei principi e quei valori che, se non vengono interiorizzati da ogni cittadino, rappresentano semplici regole da rispettare.

Passare da una democrazia formale ad un'atmosfera, ad uno spirito democratico significa crescere e vivere significativamente in un ambiente che funzioni secondo meccanismi di concreta partecipazione, confrontarsi e dialogare con uomini e donne capaci di accogliere il punto di vista dell'altro, liberi dai paraocchi dell'ideologia, del dogmatismo, dell'intransigenza e dell'ignoranza, in grado di condividere i propri talenti per una umanità nuova che tende incessantemente al suo miglioramento. È per questo che la democrazia ha bisogno dell'educazione, di un processo che la aiuti a radicarsi nella coscienza degli individui non come ideale prestabilito ma come *Way of Life*, come l'unica via capace di garantire ad ogni singolo cittadino il riconoscimento della sua originalità di uomo.

Parimenti, l'educazione ha bisogno della democrazia per poter garantire ad ognuno le condizioni giuridiche, economiche e sociali che consentiranno lo sviluppo comunitario e, soprattutto, la prospettiva di un futuro migliore per cui valga la pena di impegnarsi e migliorarsi. Solo attraverso l'educazione alla democrazia sarà possibile gettare le basi per incrementare la qualità della vita, per costruire una razionalità più aperta e sensibile

⁴⁸ N. Bobbio, *Autobiografia*, Laterza, Roma.Bari, 1997, p. 257.

ai problemi umani, per un impegno sociale e civile che si espliciti nel rispetto della dignità dell'uomo.

All'educazione, alla pedagogia, alla scuola come organo principe di formazione e parità sociale, il compito, oramai ineludibile, di trasformare in realtà l'utopia, di teorizzare, progettare e mettere in pratica, ripercorrendo la scia deweyana, percorsi formativi che esaltino le attitudini e le possibilità dell'individuo facendo emergere quanto di meglio ogni persona possiede, ed indirizzando questo potenziale verso orizzonti di progresso civile e di democrazia. Alle istituzioni, ai governi, alle amministrazioni l'appello a puntare sulla formazione, a fornire i mezzi ed a creare le condizioni economiche, legislative e strutturali che consentano all'educazione, ed in particolare all'educazione scolastica, di essere il volano della democrazia, la fucina di una umanità nuova capace di progettare e realizzare un futuro di uguaglianza, fratellanza e libertà. "Quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio, e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una grande società rispettabile, amabile e armonica"⁴⁹.

⁴⁹ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1970, pp. 19-20.

Bibliografia

Capitolo Primo

- Acone G. , *Fondamenti di pedagogia generale*, EdiSud, Salerno, 2001;
- Ashton T. S., *La rivoluzione industriale*, Laterza, Roma-Bari, 1993;
- Bacchin G., Mussapi R., *Il Faust di Wolfgang Goethe*, Jaka Book, Milano, 2009;
- Bahaier H., *Il tacchino pensante*, Garzanti, Milano, 2008;
- Bahaier H., *La Genesi spiegata a mia figlia*, Garzanti, Milano, 2006;
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1990²;
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Bossio F., *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma, 2008;
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999;
- Burza V., *Formazione e persona. il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003;
- Burza V. (a cura di), *Formazione ed educazione: esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008;
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008;
- Cambi F. , *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006;
- Cambi F. , Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994;
- Cambi F.(a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998;
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991;
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M, Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Cambi F., *Formazione e processo nella pedagogia occidentale. Momenti, modelli, funzioni*, in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996;

- Cambi F., *I grandi modelli della formazione*, in, Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994;
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996;
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006;
- Carotenuto A., *La forza del male. Senso e valore nel mito di Faust*, Bompiani, Milano, 2004;
- Carrano A., *Un eccellente dilettante. Saggio su Wilhelm von Humboldt*, Liguori, Napoli, 2002;
- Castronovo V., *La rivoluzione industriale*, Sansoni, Firenze, 1996;
- Colicchi E., *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in Cambi F., Colicchi E., Muzi M, Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Colicchi E. (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, 2004, Vol. I;
- Dewey J., *Democracy and Education* (1916), trad. it., *Democrazia e educazione*, a cura di Granese A., La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1981;
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1973;
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1957;
- Dewey J., *L'arte come esperienza* (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1967 (1951);
- di Kempis T., *De imitatione Christi – L'imitazione di Cristo*, a cura di V. Nicolini, San Paolo, Milano, 1993;
- Eibl-Eibesfeldt I., *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993;
- Erbetta A., *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Erikson E., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1995 (1984);
- Fadda R., *Cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria*, in. Cambi F.(a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998;
- Flores d'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Milano, 1987;
- Freud S., *L'Io e l'Es* (1923), in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1977, vol. IX;
- Freud S., *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1977, vol. VI.
- Fromm E., *Fuga dalla libertà* (1941), Mondadori, Milano, 1994;

- Gehlen A., *L'uomo*, Feltrinelli, Milano, 1970;
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006;
- Goethe J. W., *Faust*, Rizzoli, Milano, 2005;
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993;
- Granese A., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia Educationis*, Cedam, Padova, 2003;
- Guardini R., *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Vita e Pensiero, Milano, 1992;
- Humboldt W., *Scritti filosofici*, a cura di Moretto G., Tessitore F., Utet, Torino, 2007;
- Husēn T., *Talento, eguaglianza e meritocrazia: disponibilità e utilizzazione del talento*, La Nuova Italia, Firenze, 1977;
- Husserl E., *idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 2002;
- *Il Vangelo secondo Matteo*, ne *La Bibbia*, Elle Di Ci, Torino, 1997;
- J.-P. Vernant (a cura di), *L'uomo greco*, Laterza, Roma-Bari, 1991;
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, vol. III;
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Il saggiatore, Milano, 1994;
- Lacan J., *Il seminario. Libro I. Gli scritti tecnici di Freud (1953-1954)*, a cura di Contri G. B., Einaudi, Torino, 1978;
- Lacan J., *Scritti (1966)*, Einaudi, Torino, 1964, Vol. I;
- Lyotard J. F., *La condition postmoderne (1979)*, trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1987³ (1981);
- Manacorda M. A., *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, Eri, Torino, 1983;
- Marrou H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studiorum, Roma, 1950;
- Molina P. (a cura di), *Il bambino, il riflesso, l'identità. L'immagine allo specchio e la costruzione della coscienza di sé*, La Nuova Italia, Firenze, 1995;
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino (1937)*, La Nuova Italia, Firenze, 1996;
- Rossi P., *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 1997;
- Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Armando, Roma, 1984;
- Spadafora G., *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in, Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994;
- Spadafora G., *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;

- Spadafora G., *L'intenzionalità in pedagogia: un'ipotesi*, in Colocchi E. (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, 2004, Vol. I.;
- Spadafora G., *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Vico G., *Scienza nuova*, "Dell'economica poetica", a cura di Abbagnano N., Utet, Torino, 1976;
- Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003;
- Xodo Cegolon C., *Cultura e pedagogia nel monachesimo alto medievale*, La Scuola, Brescia, 1980;

Capitolo Secondo

- AA. VV., *La pedagogia cristiana. Atti del I convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 1955;
- AA. VV., *Persona e educazione. Atti del XLIV Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2006;
- AA. VV., *Quattro studi latini*, Università di Parma, 1981;
- Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, 1993 (1971);
- Ashton T. S., *La rivoluzione industriale*, Laterza, Roma-Bari, 1993;
- Atkinson J. W., *La motivazione* (1964), Il Mulino, Bologna, 1973;
- Baudrillard J., *Il sistema degli oggetti*, Bompiani, Milano, 2003 (1972);
- Baudrillard J., *Le strategie fatali*, Feltrinelli, Milano, 1984;
- Bauman Z., *L'eternità è in pericolo. Sfide pedagogiche nella modernità liquida*, in Porcheddu A., (a cura di), *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una nuova sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano, 2007;
- Bellincioni M., *Il termine persona da Cicerone a Seneca*, in AA. VV., *Quattro studi latini*, Università di Parma, 1981;
- Bernardinis A. M., Böhm W., Laeng M., Laporta R. (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d'Arcais*, Agorà, La Spezia, 1999;
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000;
- Blezza F., *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007;
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004;
- Borrelli M., *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza, 1998;

- Borsellino N., *Ritratto di Pirandello*, Laterza, Roma-Bari, 1983;
- Bruner J., *La mente a più dimensioni* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2000;
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano, 1993;
- Burza V. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007;
- Burza V., *Formazione e persona. Il problema della democrazia*, Anicia, Roma, 2003;
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008;
- Burza V., *La questione del soggetto. Una riflessione pedagogica*, in Id. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007;
- C. G. Jung, *L'io e l'inconscio* (1928), Boringhieri, Torino, 1970;
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino, 2006;
- Cambi F., *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in Bernardinis A. M., Böhm W., Laeng M., Laporta R. (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Floris d'Arcais*, Agorà, La Spezia, 1999;
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000;
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995;
- Castronovo V., *La rivoluzione industriale*, Sansoni, Firenze, 1996;
- Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma, 2008;
- Cortellazzo M., Cortellazzo M. A. (a cura di), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 2004;
- Dalle Fratte G. (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma, 2003, Vol. I;
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961;
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1972;
- Epasto A. A., *Processi cognitivi e nuove tecnologie dell'apprendimento*, Samperi, Messina, 2004;
- Epitteto, *Il Manuale*, Rizzoli, Milano, 1996;
- Erikson E., *I cicli della vita*, Armando, Roma, 1995 (1984);
- Flores d'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Milano, 1987;
- Fratini C., Galanti M. A., Trisciuzzi L., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze, 1998;
- Freud S., *L'Io e l'Es*, in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1977, vol. IX;
- Fromm E., *Avere o essere?*, Mondadori, Milano, 1977;
- Fromm E., *Io difendo l'uomo. Un nuovo umanesimo per un nuovo mondo*, Rusconi, Milano, 1994;

- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006;
- Genovesi G., Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Angeli, Milano, 2005;
- Granese A., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia Educationis*, Cedam, Padova, 2003;
- Habbakuk H. J., Postam M., *La rivoluzione industriale e i suoi sviluppi*, Einaudi, Torino 1974;
- Heidegger M., *Essere e Tempo* (1927), a cura di Chiodi P., Utet, Torino, 1986² (1969);
- Heidegger M., *Kant e il problema della metafisica*, Silva, Genova, 1962;
- J. Maritain, *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté* (1937), trad. it., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma, 1980;
- Jedlowski P., *Le trasformazioni dell'esperienza*, in Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma, 1999;
- Jung C. G., *Gli stadi della vita* (1931), in, Id., *La dinamica dell'inconscio*, Boringhieri, Torino, 1976;
- Jung C. G., *La dinamica dell'inconscio*, Boringhieri, Torino, 1976;
- Latouche S., *La megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995;
- Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma, 1999;
- Lyotard J.-F., *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981;
- Lyotard J.-F., *Le postmoderne expliqué enfants* (1986), trad. it., *Il postmoderno spiegato ai bambini*, Feltrinelli, Milano, 1987;
- Macchietti S. S., *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998;
- Mari G. (a cura di), *Moderno postmoderno. Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano, 1987;
- Mari G., *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Persona e educazione. Atti del XLIV Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2006;
- Maritain J., *L'educazione al bivio* (1943), La Scuola, Brescia 1973, p. 70.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità* (1954), Armando, Roma, 1973;
- Mc Dougall W., *The Energies of Man*, Methuen, London, 1933;
- Morin E., *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma, 2002.
- Munoz-Alosa A., *Soluzione cristiana di alcuni problemi della pedagogia*, in AA. VV., *La pedagogia cristiana. Atti del I convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 1955;

- Nietzsche F., *La gaia scienza* (1882), a cura di G. Vattimo, Einaudi, Torino, 1979;
- Patanè L. R., *Il pensiero pedagogico di S. Agostino*, Patron, Bologna, 1967.
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004;
- Pirandello L., *L'umorismo* (1908), in, *Saggi, poesie e scritti vari*, a cura di Lo Vecchio-Musti M., Mondadori, Milano, 1970;
- Porcheddu A., (a cura di), *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una nuova sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano, 2007;
- Porcheddu A., *La formazione del soggetto in crisi. Alcuni spunti su identità, ascolto e dialogo*, in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma, 2008;
- Prini P., *Filosofia e pedagogia*, in, Mencarelli M., *Il discorso pedagogico del nostro tempo*, La Scuola, Brescia, 1976;
- Rapelli P., *Goya. Il sonno della ragione produce mostri*, Leonardo, Milano, 1998;
- Sabatucci G., Vidotto V., *Storia d'Italia. L'Italia contemporanea, dal 1963 a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1999, vol. VI;
- Sciascia L., *Pirandello e il pirandellismo*, Sciascia, Caltanissetta, 1953;
- Strologo E., *La motivazione: prospettiva teorica*, in Ancona L. (a cura di), *Nuove questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia, 1972.
- Vidotto V., *La fine della vecchia Italia rurale*, in Sabatucci G., Vidotto V., *Storia d'Italia. L'Italia contemporanea, dal 1963 a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1999, vol. VI;

Capitolo Terzo

- Acone G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997;
- Bardulla E. (a cura di), *Lo scoutismo tra passato e futuro*, Anicia, Roma, 2009;
- Bardulla E., *Lo scoutismo: una pedagogia dell'avventura*, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989;
- Bateson G., *Mente e natura* (1984), Adelphi, Milano, 1991;
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001;
- Bellacicco D., Costabile A., Sasso S. (a cura di), *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari, 1997;
- Blezza F., *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007;
- Bossio F., *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma, 2008;

- Broccoli A., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1978;
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008;
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, Armando, Roma, 1999;
- Caimi L., *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia, 2006;
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994;
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995;
- Castelli Bonomi A., Di Tullio M. G., Rosa A., *I media per crescere. Laboratori di comunicazione*, San Paolo, Milano, 2009;
- Catti G., *Ragazzi in movimento. Un'esperienza dell'associazionismo giovanile cattolico*, Quattriventi, Urbino, 2008;
- Colicchi E., *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001;
- Dewey J., *Democracy and Education* (1916), trad. it., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973³ (1951).
- Eco U., *Apocalittici e integrati* (1964), Bompiani, Milano, 1994;
- Fornaca R., *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze-Confronti-Orientamenti*, Anicia, Roma, 1994;
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1990;
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1990;
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006;
- Genovesi G. (a cura di), *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, Del Cerro, Pisa, 2004;
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducie e rischio, sicurezza e pericolo* (1990), Il Mulino, Bologna, 1994;
- Giddens A., *Sociologia* (1989), Il Mulino, Bologna, 1994;
- Giuliani L., *Credere per condividere. L'Associazione Guide e Scout Cattolici italiani di fronte alle sfide della modernità*, Angeli, Milano, 2009;
- Granese A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975;
- Greco G., *ComEducazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002;
- Grossi L., Pistoresi M. E., Serra S. (a cura di), *Indagine sul disagio educativo*, Armando, Roma, 2005;

- INVALSI, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma, 2007;
- Lasswell M., *The structure and Functions of Communication in Society*, Harper, New York, 1948;
- Livingstone R. W., *L'educazione e la condizione spirituale del nostro tempo* (1952), La Nuova Italia, Firenze, 1973;
- Lyotard J.-F., *La condition postmoderne* (1979), trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1987³ (1981);
- Marcuse E., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1976;
- Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989;
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987;
- Massaro D., Grotti A., *Il filo rosso di Sofia. Etica, comunicazione e strategie conoscitive nell'epoca di internet*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000;
- Menduri E., *La televisione*, Il Mulino, Bologna, 2002;
- Minichiello G., *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*, Pensa, Lecce, 2006;
- Nacci M., *Postmoderno*, in Rossi P. (a cura di), *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, Utet, Torino, 1995, Vol. IV;
- Peretti M. (a cura di), *L'educazione familiare oggi*, La Scuola, Brescia, 1972;
- Perfetti S., *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma, 2008;
- Rossi P. (a cura di), *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, Utet, Torino, 1995, Vol. IV;
- Rousseau J. J., *Emilio*, Laterza, Roma-Bari, 2006;
- Sasso S., *Le relazioni nel gruppo dei pari*, in Bellacicco D., Costabile A., Sasso S. (a cura di), *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari, 1997;
- Spadafora G., *Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica*, in Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994;
- Spadafora G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano, 1992.
- Spadafora G., *L'intenzionalità in pedagogia: un'ipotesi*, in Colicchi E. (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Unicopli, Milano, Vol. I;
- Vattimo G., *La società trasparente* (1989), Garzanti, Milano, 2000;
- Vattimo G., Rovatti P. A. (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 1990⁷ (1983);
- von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, I.L.I., Milano, 1971;
- Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione dell'identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003;

Capitolo Quarto

- AA. VV., *Cenni di storia della scuola italiana. Dalla legge Casati al 1982*, Armando, Roma, 1982;
- AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia*, De Donato, Bari, 1982;
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002;
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna, 2004;
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, 1975;
- Bonetta G., *Genesi e formazione della concezione scolastica gentiliana*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Bottani N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2002;
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999;
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990;
- Charnitzky J., *Die Schulpolitik des Faschistischen Regimes in Italien (1922-1943)*, trad. it., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze, 1996 (1994);
- Charnitzky J., *Il dibattito critico sulla riforma Gentile in Italia e all'estero*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997;
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma, 1975;
- Codignola E., *Le scuole nuove e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962;
- De Vivo F., *Linee di storia della scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 1983;
- Dewey J., *Come pensiamo* (1933), trad. di A. Gruccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze, 1961;
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961;
- Dewey J., *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962;
- Einstein A., *Pensieri degli anni difficili*, Boringhieri, Torino, 1965;
- Flores d'Arcais G., *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1987;

- Gentile G., *Il problema scolastico del dopoguerra*, in, H. A. Cavallera (a cura di), *Giovanni Gentile. Opere complete*, La Lettera, Firenze, 1988, vol. XL;
- Geymonat L., Tisato R., *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1986 (1977);
- Geymonat L., Tisato R., *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1986, vol. III;
- Giraldi G., *G. Gentile filosofo dell'educazione, pensatore politico, riformatore della scuola*, Armando, Roma, 1968;
- Gozzer G., *La democratizzazione del sistema scolastico*, in AA. VV., *Cenni di storia della scuola italiana. Dalla legge Casati al 1982*, Armando, Roma, 1982;
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, Gazzetta Ufficiale, n. 63 del 17 marzo 1997;
- Mayr E., *Storia del pensiero biologico*, Bollati Boringhieri, Milano, 1999;
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi, istituzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, D.M. 9 febbraio, 1945, in Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990;
- Ostenc M., *La "politica dei ritocchi" nella riforma scolastica gentiliana*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Santelli Beccegato L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia, 1998;
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1987;
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967;
- Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993;
- Semeraro A., *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1996;
- Sottocommissione dell'educazione della Commissione Alleata, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Garzanti, Milano, 1946;
- Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Spadafora G., *Gentile e la pedagogia (1981-1902)*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Tardotti L., *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Lisciani&Giunti, Teramo, 1991;

- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma, 1976;
- Toni R., *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano, 2005;
- Turi G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, Utet, Torino, 2006;
- Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1988;
- Vico G., *Scienza nuova*, Laterza, Bari, 1976;
- Washburne C. W., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in, "Scuola e città", n. 6-7, 1970;
- Washburne C. W., *New School in the Old World*, The John Day Company, New York, 1930;

Capitolo Quinto

- Alcaro M., *Scienza e potere in Popper e Dewey*, in Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003;
- Antiseri D., Laeng M., Reale G., *Filosofia e pedagogia dalle origini a oggi*, La Scuola, Brescia, 1986, Vol. III;
- Blezza F., *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocazione Pedagogica*, Pellegrini, Cosenza, 2006;
- Borghi L., *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1955;
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997;
- Bruner J., *La mente a più dimensioni* (1986), Laterza, Roma-Bari, 2000⁷;
- Burza V. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007;
- Burza V., *La questione del soggetto. Una riflessione pedagogica*, in Id. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007;
- Burza V., *Pedagogia, formazione e scuola. Un possibile rapporto*, Armando, Roma, 1999;
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991;
- Cambi F., *Giovanni Gentile: il nazionalismo, il fascismo e l'educazione*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995;
- Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro della scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000;
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997;

- de Landsheere G., *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando, Roma, 1988;
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973;
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1973;
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973;
- Durkheim E., *L'evoluzione pédagogique en France*, PUF, Parigi, 1890;
- Epasto C., *Psicologia genetica e didattica evolutiva. Il contributo di J. Piaget*, Samperi, Messina, 2000;
- Filograsso N., *Meditazioni deweyane*, Argalia, Urbino, 1968;
- Fornaca R., *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze-Confronti-Orientamenti*, Anicia, Roma, 1994
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1991;
- Genovesi G., *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana. Alcune riflessioni*, in, "SPES. Rivista della Società di politica, educazione e storia", Parma, n. 1, 1998;
- Gentile G., *Il fascismo al governo della scuola*, Sandron, Palermo, 1924;
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, in *Opere Complete*, Sansoni, Firenze, 1982, vol.I;
- Granese A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, Armando, Roma, 2008;
- Negri A., *Giovanni Gentile: filosofia come pedagogia, pedagogia come filosofia*, in Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1972;
- Redfield R., Singer M., *The Cultural Role of Cities*, in, "Economic Development and Cultural Change", n. 3, 1954;
- Rigobello A., *Libertà*, in Flores d'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1987;
- Salvucci P., *Dewey e l'idealismo classico tedesco*, in, Filograsso N., Nisi C. (a cura di), *Dewey ieri e oggi*, QuattroVenti, Urbino, 1989;
- Sini C., *Il pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari, 1972;
- Spadafora G. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Spadafora G., *Gentile e la pedagogia (1891-1902)*, in Id. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma, 1997;
- Spadafora G., *John Dewey tra pedagogia e scienze dell'educazione*, Mit, Cosenza, 1979;

- Spadafora G., *Rileggendo la pedagogia di Dewey*, Periferia, Cosenza, 1984;
- Tuccari F., *Carisma e leadership nel pensiero di Max Weber*, Angeli, Milano, 1991;
- Vygotsky L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990;

Capitolo Sesto

- AA.VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Einaudi, Torino, 1990;
- Aristotele, *Politica*, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari, 1973, vol. IX;
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino, 2002;
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000;
- Bertolini P., *La pluralità dell'educazione nella pluralità della società*, in Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997;
- Bertolini P., *La pluralità dell'educazione nella pluralità delle società*, in Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997;
- Blezza F., *Didattica scientifica*, Del Bianco, Udine, 1994;
- Blezza F., *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza, 2007;
- Bobbio N., *Autobiografia*, Laterza, Roma-Bari, 1997;
- Boselli G., *Costellazioni della pluralità*, in Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997;
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di Poma M., San Paolo, Milano, 1993;
- Burza V., *Formazione e comunicazione, un'interpretazione pedagogica*, in Id. (a cura di), *Formazione ed educazione: esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008;
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008;
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995;
- Codignola E., *Il problema della nostra scuola*, in "L'Acropoli", n. 7, 1945;
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997;
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1970;
- Dewey J., *The Ethics of Democracy*, in Id., *The Early Works*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1969, Vol. I;

- Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992;
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000;
- Forte B., *I Giovani nella società che cambia*, in "Docete", Roma, n. 6, 2008;
- Freud S., *L'Io e l'Es* (1922), in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1978, Vol. I;
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1997;
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2002;
- George P., *Le migrazioni internazionali*, Editori Riuniti, Roma 1978;
- Giner S., *Le ragioni della democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 1998;
- Glotz G., *La città greca*, Einaudi, Torino 1954;
- Golini A. (a cura di), *L'immigrazione straniera: indicatori e misure*, Il Mulino, Bologna, 2006;
- Granese A., *Presentazione*, in Mura A. (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Angeli, Milano, 2005;
- Heidegger M., *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il Melangolo, Genova, 1991;
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano, 1994;
- Latouche S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992;
- Lévi-Strauss C., *Elogio dell'antropologia*, Einaudi, Torino, 2008;
- Macioti M. I., Pugliese E., *Gli immigrati in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1991;
- Marchesini C., Vidotto G. (a cura di), *La realizzazione professionale. Risorse personali e processi decisionali per l'orientamento scolastico-professionale*, Angeli, Milano, 2000;
- Mollo G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia, 1996;
- Mura A. (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Angeli, Milano, 2005;
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino, 2001;
- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 1999;
- Platone, *Apologia di Socrate*, trad. it. di Sassi M. M., Rizzoli, Milano, 2002¹³ (1993);
- Rossi B., *Tempo e progetto. Saggio sull'educazione al futuro*, La Scuola, Brescia, 1999;
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1987;
- Sen A., *La democrazia degli altri*, Mondadori, Milano, 2004;
- Spadafora G.(a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003;

- Spadafora G., *Educazione tra democrazia e potere mediatico*, in V. Burza (a cura di), *Formazione ed educazione. Esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008;
- Spadafora G., *La relazione filosofia-educazione-politica: il nodo cruciale della filosofia deweyana*, in, Id. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003;
- Unesco, *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale*, consultabile sul sito internet dell'Unesco.
- Unesco, *Dichiarazione Universali dei Diritti Umani*, consultabile sul sito internet dell'Unesco.
- V. Burza (a cura di), *Formazione ed educazione. Esclusione o democrazia?*, Periferia, Cosenza, 2008;
- Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione dell'identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003;