



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 09 Aprile 2014

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

New tasks for Pedagogy
Nuovi compiti per la Pedagogia

di Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia,
agneserosati@alice.it

Abstract

La riflessione sui compiti educativi non può ignorare le trasformazioni in atto, cambiamenti che accomunano e avvicinano contenuti, metodi e linguaggi che concorrono a definire lo statuto epistemologico di ogni disciplina. Anche la pedagogia avverte la necessità di ridefinire costantemente i suoi modelli e le teorie, per dichiararsi un “sapere in fieri”, aperto al dialogo costruttivo con le scienze umane, impegnata come essa è nel delineare cornici di senso nelle quali contestualizzare un nuovo impegno educativo, capace di porre traguardi di crescita e di sviluppo umano consapevole.

Parole-chiave: Pedagogia, scienza, metodo, modello, educazione

Ogni scienza assume la propria incisività nel momento in cui rivela la sua capacità di porsi domande alle quali occorre dare risposte, anche se ciò comporta la discussione dei principi e dei fondamenti, dei criteri e delle teorie che ispirano azioni ed interventi volti a modificare la situazione presente.

Il cammino della scienza non avviene in maniera continua, come ricorda Thomas Kuhn (1962), per passare invece attraverso rivoluzioni dalle quali nascono nuovi paradigmi che sono espressione di teorie con le quali si affrontano i problemi e i metodi dichiarano la propria scientificità, anche in relazione alla comparsa di anomalie non previste. La struttura concettuale che ne deriva è, in un certo senso alla maniera di Kuhn, attenzione per alcuni problemi di rilevanza valoriale, dalla soluzione dei quali cambia la prospettiva interpretativa del mondo e, dunque, derivano nuovi modelli di riferimento. Questo, per la Pedagogia, equivale alla ricerca del senso e del significato del fatto e dell'atto educativo, con una consapevolezza che diviene premessa alla definizione di uno statuto epistemologico solido, radicato su teorie formulate nel dialogo della scienza con i saperi, nell'apertura problematica alla realtà e nella capacità di offrire condizioni e spazi di crescita formativa. Non secondaria importanza, inoltre, è quella relativa alle indicazioni metodologiche che richiedono oggi una Pedagogia attenta al profilo empirico nell'incontro di metodi e modelli che trovano riscontro nelle scienze umane. Ciò vuol dire che la pedagogia, in quanto scienza con un rigoroso apparato, non può restare chiusa nelle sue prospettive, per accogliere con congruenza e coerenza caratterizzanti il contenuto di indagini, l'apparato linguistico e i metodi che le scienze dell'uomo offrono. Questo non significa autorità metodologica come tradizione condivisa (pertanto consueta) di percorsi, bensì pluralità di approcci e varietà di metodi. L'anarchismo metodologico, di cui è interprete Paul Feyerabend, trova espressione in questa posizione, se è vero che quello sull'educazione è un discorso che dall'iniziale carattere descrittivo finisce per delineare una normatività che ha la sua origine e il suo "esito" nella persona umana. In vista di questa finalità (considerazione della persona come sorgente e centro di normatività), il discorso presenta e richiede la delineazione di più ipotesi necessarie, per l'epistemologo e filosofo viennese, alla proliferazione delle teorie. Ciò significa che le regole, nel progresso scientifico, possono anche essere violate e questa possibilità apre la strada al cambiamento che caratterizza lo sviluppo del sapere e il problema della conoscenza scientifica.

Il tema del cambiamento, che dai contenuti del sapere si estende alle procedure metodologiche e al contesto educativo, pone nuove questioni, che riguardano ad esempio la scelta relativa agli impegni formativi da realizzare, sulla scia delle aspettative che la realtà sociale, politica e culturale impone alla persona. È lecito chiedersi quale contributo sostanziale possa essere dato a tale riguardo dalla pedagogia, in quanto scienza impegnata nell'educazione e nella formazione umana. E, ancora, occorre tenere in considerazione i limiti e le relative difficoltà che la pedagogia trova nella costante ridefinizione degli impegni formativi e nella delineazione delle tensioni teleologiche che avverte per il fatto che indaga sulle possibilità di essere dell'umano. La naturale propensione della pedagogia a trasformare l'esistente, per quella carica utopistica che possiede, esige difatti non soltanto un ripensamento dei modelli educativi, ma, cosa ancor più difficile, di finalità valoriali capaci di rilevare la loro forza e valenza oltre il tempo.

Ecco perché il discorso pedagogico, a volte, soprattutto dai non "addetti al settore", non abituati a prendere in considerazione anche ciò che sfugge ad una immediata valutazione empirica e allo schietto riscontro dei dati, può sembrare anacronistico o quantomeno disimpegnato e, alla resa dei conti, inutile. Invece è proprio il contrario, poiché la tensione che nasce dagli ideali che la pedagogia nutre, i principi ed i valori che la ispirano nelle scelte e nelle decisioni, non sono secondari agli interventi "sul campo". Sono i concetti, gli obiettivi, le grandi idee insomma quelle che possono cambiare il mondo e con questo la concezione che ne deriva in quanto è la relazione uomo-mondo a creare il contesto umano nel quale si gioca e prende forma la "possibilità

educativa”. Ciò non significa peccare di idealismo, semmai, al contrario, vuol dire comprendere che quello che accade, anche nella quotidianità della classe o di un contesto formativo, non avviene per caso, essendo piuttosto il risultato di un percorso strategicamente e intenzionalmente prestabilito. Di qui l’importanza che assumono i descrittori progettuali, quelli che tradotti sulla carta in obiettivi, metodi, tempi, spazi e risorse assumono il legittimo significato - la ricerca del *cosa* (contenuti), del *come* (metodi) e del *perché* (direttive di senso) - nell’azione educativa.

Il dialogo scientifico

La pedagogia, alla quale sin dalle origini culturali è stato attribuito il compito di formazione umana, in nome di una educabilità a lungo data per scontata ma oggi riscontrata a livello scientifico, soprattutto neurologico, ha obblighi onerosi nei confronti della comunità. Le attese e le rivendicazioni sociali, che con improrogabili impegni costringono i figli della “altra Modernità” a dare risposte efficaci e funzionali, sono un contenuto che non può affrontare la sociologia in solitudine. Così come non è pensabile una selezione di informazioni e conoscenze che ispirano le scelte autonome della didattica. Neppure le motivazioni biologiche o psicologiche trovano risposta esauriente nei percorsi, altrimenti a senso unico, delle scienze psicologiche. E, allo stesso modo e negli stessi termini, possono dirsi autoreferenti i dilemmi che impegnano conoscenza e coscienza, mistero e verità, di cui è intrisa la natura umana, quando impegnano soltanto filosofia o religione. Una lettura completa dell’uomo non può essere offerta da un unico sapere, pur se con pretese universali e assolute. Il dialogo fra scienze, dunque, è la risposta più convincente o perlomeno quella più credibile che prevede un confronto continuo per delineare, con una presa d’atto consapevole delle problematiche concrete, nuove finalità di crescita, di sviluppo umano e culturale. La morte di ogni scienza è la sua pretesa di assolutezza. Questa constatazione diviene premessa ad un discorso sulla persona che coinvolge e riguarda tutti i saperi. La ragione di questo coinvolgimento va individuata nella complessità del contenuto di indagine che resta, pur se sotto angolature diverse, l’uomo. L’uomo, dovremmo aggiungere, che si fa persona. Ecco che la riflessione si allarga fino a comprendere la pedagogia. Se l’oggetto di studio è l’uomo, che vive in un determinato contesto, che comunica affidandosi a più codici e linguaggi, che instaura relazioni con gli altri e con il sapere, che l’espressione “cultura” delinea nella vastità delle sue forme, è impensabile una lettura dogmatica, che ignora volutamente le possibili interpretazioni, le letture-oltre. Quel circolo delle scienze, di cui la memoria rimanda a Jean Piaget, non perde significato, anzi ne acquisisce e ne consolida sempre più nel tempo. Un discorso sull’uomo, che può e deve rendersi persona, non può allora trascurarne una visione ampia, costellata da realtà che appartengono al soggetto e che lo qualificano nel suo essere presente ed attivo al mondo. Se l’uomo può farsi persona, “colta”, dovremmo aggiungere per evidenziarne la formabilità, ecco che il riferimento va alle possibilità, intese come risorse interiori, comprese e assunte a fondamento della “pienezza umana” nel concetto di potenziale educativo; inoltre se la persona avverte l’obbligo di testimoniare una volontà e una capacità in onore della quale si rende tale, questo richiama a compiti che sono sì di apprendimento, ma anche segno di una ferrea e decisa intenzionalità. Per chiarire il significato di quest’ultima parola (intenzionalità) serve una visione integrale, complessa e articolata direbbe Edgar Morin, capace di accogliere istanze, prospettive e concezioni che assorbono dimensioni intellettive, cognitive e razionali, ma anche emotive, fino a sfiorare le radici della intima soggettività. Pensieri, idee, volontà, progetti, intenzioni, bisogni, attese, fiducia e persino illusioni e capacità fantastiche ed immaginative abitano la mente umana, quella “realtà” sulla quale si sono concentrati gli studi dei cognitivisti al fine di compierne una lettura, tradotta in schemi e modelli, pur evidenziandone la natura talvolta indecifrabile in modo oggettivo, perché dotata di un aureo di mistero che riesce ad avvolgere e a volte anche a turbare l’animo umano. Da ciò deriva il continuo sforzo di comprensione per le capacità logiche che, per Gilbert Ryle (1949, 2007), sono proprie dei concetti, che sovente cerchiamo di spiegare senza ascolto introspettivo, per cadere inevitabilmente nella trappola degli errori categoriali, a loro volta frutto di errori interpretativi.

Il dialogo fra le scienze, dunque, avviene su più piani: dal contenuto all'interpretazione, dall'esperienza all'analisi, dalla raccolta dei dati per giungere ad una possibile ipotesi, sempre da chiarire e da discutere, su raccomandazione di popperiana memoria, per riguardare poi anche quelle questioni dubbie sotto il profilo metodologico, ma capaci di sollevare, a loro insaputa, nuove ed ulteriori problematiche. Spesso, difatti, lo studio di un fenomeno si rende occasione per nuove questioni, tutte da chiarire e da spiegare, talvolta apparentemente estranee all'essenza dell'umano, ma radicate in essa. L'approccio teorico e pratico che un discorso a più voci (saperi) offre, dà una lettura dell'uomo che accoglie istanze scientifiche e metafisiche, logiche e contestualizzate, astratte e ideali, apparentemente destrutturate e non contingenti. I contrasti, dunque, emergono, ma è proprio dalle insanabili conflittualità ideologiche e concettuali, metodologiche e procedurali, che può derivare qualcosa di importante e di nuovo, ancora legato al passato e ad una intenzionalità che possono sembrare destrutturate e non attinenti al concreto, ma, forse proprio in ragione di ciò, possono rivelarsi significative per riflettere e dunque comprendere la complessa natura umana. L'ideale "classico" della perfettibilità umana, al quale hanno contribuito fra gli altri studiosi Jacques Maritain, Antonio Rosmini e Jhoan Friedrich Herbart che ne ha sottolineato l'orientamento etico, resta nel tempo, anzi forse oggi più che in passato, quando all'educazione si attribuivano compiti per la rigenerazione morale del popolo e trova nuovo vigore utile per delineare obiettivi e traguardi educativi. Molti potrebbero ritenere superato il contributo dei "Classici dell'educazione", lontani e inadatti per la loro visione e gli ideali dall'attualità. Il predominio del virtuale, l'affermazione dell'utilità e della spendibilità del sapere che hanno reso la conoscenza un bene accumulabile e fruibile, fanno sicuramente apparire superate le idee e le motivazioni di questi autori, ma non credo sia meritevole di trascuratezza quello che hanno insegnato, pur nella consapevolezza di una coerente e rigorosa opera di contestualizzazione storico-culturale. Difatti il loro invito alla formazione di un'etica solida e robusta è una esigenza avvertita dalla contemporaneità. Forse è il caso di dire che, anche se cambiano i termini di paragone (spazi e tempi, periodi e situazioni, problemi e questioni), le finalità educative necessitano di una riscoperta etica, altrimenti come porre un freno al disimpegno, alla diffusa tendenza a delegare agli altri e alle mancate assunzioni di responsabilità, tipiche della società odierna? Chiaramente la questione meriterebbe ulteriori approfondimenti, che si può solo rinviare, che spaziano dalla coscienza ecologica alla lettura "disincantata" del mondo, ma che trovano una comune convergenza nell'educazione.

Problemi e prospettive dell'educazione

In un bel libro di qualche anno fa, Jeremy Rifkin (2010) ha auspicato la nascita e la costruzione di una società umana migliore, capace di riconoscere la comune affiliazione in ragione della quale possono essere superate separazioni e barriere ideologiche e culturali fra gli uomini. Se la spiegazione delle divisioni fra i popoli va ricercata nella diversità di vedute, di interessi e di motivazioni, le barriere che fungono da ostacolo ad una realtà unitaria sono invece da individuare nell'incapacità di comunicare, per superare spazi e luoghi che spesso sono resi più distanti e inconciliabili fra di loro dalla presunzione e dai pregiudizi piuttosto che dalle coordinate spaziotemporali. Per uscire da questo stato di cose che arreca separazione e produce conflitti, l'umanità, aggiunge l'autore, dovrebbe imparare a guardare oltre i propri confini, circoscritti da beni e interessi individuali, delimitati da logiche di affermazione e di prepotenza individuale. Una visione globale della realtà e dei compiti di sviluppo umano, può trovare i presupposti migliori nell'educazione, capace di intervenire sotto molteplici profili (corrispondenti ai settori della ricerca pedagogica), che possono contribuire a modificare una visione che, altrimenti, resterà circoscritta e parziale, così da impedire una visione globale e unitaria della comunità che, invece, richiede una lettura olistica, in grado di superare singolari pensieri ed esperienze marcatamente soggettive. Tuttavia il distacco fra la realtà e la conoscenza, affiora e si presenta ripetutamente, per divenire punto debole nel percorso formativo ad opera delle istituzioni ufficiali. Questo aspetto diventa spesso fonte di accuse, perlopiù ingiustificate, che l'opinione pubblica rivolge al mondo dell'istruzione, cioè un contesto educativo

formale ritenuto distante dalla vita “vera”. “Si dice” che la scuola non riesca a dare gli strumenti per affrontare i problemi della vita; “si pensa” che a scuola non si faccia abbastanza se poi i giovani diplomati esitano nell’orientarsi negli studi universitari o nella più parte dei casi non riescono a collocarsi nel mondo del lavoro. Questo sentire comune, affidato al “si dice” e “si pensa” (non casualmente messi tra virgolette nel testo!), riflette un pensiero diffuso sul ruolo istituzionale educativo, giudicato inadeguato e inconciliabile con la realtà. Occorre chiedersi, allora, se queste opinioni comuni hanno un loro fondamento, oppure testimoniano pregiudizi, duri a morire, che trovano constatabili riscontri nella attuale crisi sociale, politica ed economica. La realtà che emerge dalla lettura di più documenti, come quelli redatti dall’Isfol (2013) che aggiornano circa il discutibile livello di preparazione degli allievi nelle competenze di base (literacy e numeracy), pare confermare pienamente le osservazioni più comuni. Ma che cosa si chiede alla scuola? Forse tutte le competenze sono facilmente misurabili? Gli interrogativi non vogliono convincere coloro che non credono più nelle capacità formative dei percorsi scolastici, ma invitano ad affrontare e comprendere il problema sotto diverse angolature. Intanto dovremmo anche chiederci che cosa ne sarebbe dei giovani lasciati in balia di un’educazione informale. Certamente è vero che apprendimento ed educazione non hanno bisogno di un luogo ben distinto e preciso per realizzarsi, come l’aula scolastica o, nel caso dell’apprendimento non formale, un qualsiasi altro ente, ma credo che nella scuola la differenza la possano fare soltanto gli insegnanti e i loro allievi. Anche questo, potrebbero osservare alcuni, è un luogo comune, ovvero un sentito dire ed un pensiero condiviso. Allora che cosa fare? Chiudere la scuola, abatterla, distruggerla per poi ricostruirla con un nuovo spirito? Esperienze e sollecitazioni in questo senso non sono nuovi, la storia della pedagogia ricostruisce il pensiero educativo di Everett Reimer ed Ivan Illich, per evidenziarne il messaggio e l’auspicio di una descolarizzazione capace di travolgere ed investire, con la forza e l’intento rivoluzionario che ha caratterizzato i due autori, le istituzioni educative ufficiali. Eppure in quella scuola dove John Dewey osserva che tutto sembra essere predisposto più per ascoltare che per pensare, operano seriamente e responsabilmente persone che credono in quello che fanno, poiché sentono e vivono la scuola non come una occupazione qualunque ma una “preoccupazione”, ossia, come l’etimologia del termine aiuta a chiarire “un pensiero per” che assorbe energie, richiede impegno e coinvolge attivamente. La scuola vive e accoglie i problemi reali, non insegna un “mondo di carta”, non affida la cultura alle nozioni e alle superficiali informazioni, per modellarsi piuttosto sui bisogni; l’attività di insegnamento e di apprendimento si articola attraverso progetti costruiti sulle reali necessità e inclinazioni degli allievi. Diventa luogo di condivisione, opportunità per scambio di idee, terreno che nutre e asseconda le aspirazioni personali, nel quale si incontrano linguaggi diversi e saperi. È una scuola che propone occasioni di sviluppo e di apprendimento personale, offre ai soggetti opportunità di crescita umana e collettiva, perché grazie all’intelligenza pedagogica di chi vi opera è sensibile e attenta ai bisogni e alle richieste sociali. Qui non solo i giovani possono “prepararsi” alla vita, ma ne sperimentano le pratiche, attraverso il dialogo, il rispetto e la tolleranza. Quei fermenti culturali di cui le pagine di storia dell’educazione offrono una vasta testimonianza, riconducibili ai grandi educatori del passato, fra i quali si possono annoverare Jean-Jacques Rousseau, Lev Tolstoj, Henry Roorda, senza dimenticare John Dewey, Alexander S. Neill, Kennet W. Richmond e tanti altri anche essi pionieri di nuove avventure ed esperienze educative, non possono dichiararsi superati, semmai permettono di riflettere sul nesso persona-educazione-società, motivo chiaro per le sue implicazioni anche nei documenti, come ad esempio le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2007, 2012) e il Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente (2013) che in ambiti differenti affrontano il tema della formazione.

L’azione educativa, difatti, riscatta la sua natura teleologica nel momento in cui avverte la problematicità che deriva da questa triade (persona-educazione-società) dalla quale scaturiscono questioni che per essere affrontate e risolte richiedono acutezza e sensibilità pedagogica, ingredienti essenziali della competenza educativa. Tale competenza, esplicita forma di intelligenza se intesa

alla maniera gardneriana (2005), diviene “ragione di senso” dell’educare, dunque una inequivocabile modalità operativa di essere partecipi alla vita scolastica, per delineare in tal modo un nuovo e complesso ruolo: il “saper essere docente”.

Saper essere maestri non significa soltanto possedere quella testa meglio vuota che ben fatta, esortava Michel de Montaigne nei suoi saggi, ma avvertire il peso responsabilizzante che deriva dall’educare, il quale esige di strutturare e pensare i contenuti e le modalità di un’azione didattica che deve rendere significativo l’apprendimento, partendo dalle esperienze, dal sentire emotivo, dalla somma degli elementi quotidiani che si riferiscono ai contesti e alle situazioni. Gli studi più recenti propongono una nuova modalità per insegnare e far vivere agli allievi l’esperienza scolastica, parlando di *flipped lesson* e *flipped teaching*. Si tratta di partire dai problemi, dai riscontri del vissuto che vengono percepiti dagli studenti come problemi di vita e di cultura e che divengono occasione di riflessione, nonché esercizio di stile e di cura del pensiero. Ciò si ripercuote nella qualità dell’insegnamento, da valutare e soppesare con quella onestà intellettuale che deve contraddistinguere chi si occupa di educazione e di ricerca, in tutte le sue forme, a partire dai contesti ufficiali per giungere agli spazi non formali, per condizionare in maniera indiretta, ma non meno importante, il mondo dell’educazione informale.

Conclusioni

Dal reale al virtuale, dall’impegno alla sottrazione di responsabilità, dai luoghi della ricerca e del sapere agli spazi della collettività: qui si giocano le sfide della pedagogia, un sapere in fieri, pertanto in fase di costruzione e di cambiamento. Sono le prospettive della ricerca educativa ad ampliarsi e, di riflesso, sono le sfide dell’educazione ad accentuarsi, sfide che si traducono in impegni quando affrontano i problemi della formazione nella fattibilità delle ipotesi, nella revisione dei modelli e dei metodi, siano questi di ricerca educativa che di applicazione didattica. Si delineano nuove idee, prendono forma originali modelli, forse meno rivoluzionari nelle esperienze che nelle intenzioni, e cambiano saperi (intesi anche come contenuti), metodi e interpretazioni, in risposta alle richieste educative e culturali della persona che altrimenti è lasciata sola nel percorso di vita, parallelo e intrinseco alla sua formazione.

Riferimenti bibliografici

- Cargo, A.(ed.), (1962), *Th. Kuhn. La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Commissione Europea (2000), *A Memorandum on lifelong learning*. Retrieved January 16, 2013, from www.bologna-berlin2003.de/pdf/Memorandum_Eng.pdf
- Corvi, R., (1989), *Dialogo sul metodo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J., (1963), *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H., (2005), *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Illich, I., (1973), *Descolarizzare la società. Per un’alternativa all’istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Isfol Research Paper (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi*. In www.isfol.it
- Miur (2007, 2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Reimer, E., (1973), *La scuola è morta. Alternative nell’educazione*. Roma: Armando.
- Rifkin, J., (2010), *La civiltà dell’empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Ryle, G., (1949) (2007), *Il concetto di mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Rosati, A., (2013), *Apprendimento informale. Scelte pedagogiche e priorità educative*. In Ugolini F.C., (ed.), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia. 151:188.
- Rossi, B., (2005), *Intelligenze per educare*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sosio, L., (ed.). (1979), *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.

