

Giuseppe Spadafora

Giuseppe Spadafora

**Appunti di Pedagogia Generale e Interculturale per
gli insegnanti**

INTRODUZIONE	Pag. 3
PARTE I	Pag. 6
La pedagogia. Questioni epistemologiche fondanti	
PARTE II	Pag. 23
La formazione come soluzione possibile	
PARTE III	Pag. 40
Una pedagogia sistemica per l'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola italiana	
BIBLIOGRAFIA	Pag. 51

INTRODUZIONE

La pedagogia è un sapere complesso, e questa affermazione si può senz'altro estendere a tutti i saperi traghettati dal mondo antico alla modernità. La pedagogia inoltre è un sapere, anche qui al pari di altri, di cui dobbiamo riconoscere l'importanza centrale nell'epoca a noi contemporanea. Eppure la pedagogia non solo non è come tutti gli altri saperi, ma essa mostra come prima e più evidente caratteristica una struttura epistemologica non chiaramente fondata. Non si risolve nella filosofia, né nelle varie scienze, né si può considerare una pratica, si pluralizza per mantenere la scientificità, non può essere definita esclusivamente come teoria, né come prassi.

Sapere antinomico per eccellenza e basato sulla tensione verso i valori, sulla possibilità verso fini da realizzare, essa lascia che gli studiosi ne costruiscano l'identità attraverso l'individuazione dei suoi punti di criticità, come accade per i saperi scientifici ma, a differenza di altre scienze, tali criticità non arrivano mai a soluzioni univoche e date una volta per tutte, non vengono esaurite attraverso metodi, strumenti, procedimenti, sperimentazioni abbastanza definite.

La pedagogia lascia che gli insegnanti, gli educatori, gli adulti in genere si esercitino ad applicarne in modo consapevole o meno i principi formativi e didattici, a coltivarne i valori culturali attraverso sistemi e metodi che siano frutto di specifiche ricerche legate a esperienze personali, adattandoli a sempre diversi e unici contesti educativi.

Eppure c'è una grande forza e specificità che questa disciplina di ricerca mantiene saldamente e ci porta a dire che, con tutto il portato di incertezze e difficoltà epistemologiche insite nella sua natura, la pedagogia è, fra i saperi esplorati nel XXI secolo dalle scienze e dai metodi, uno tra i più interessanti proprio perché è ancora da chiarire epistemologicamente.

Il cuore della sua struttura non è da individuarsi soltanto in se stessa, per ragioni ontologiche, personalistiche, prassiche o fenomenologiche, come spesso è stato proposto nella cultura pedagogica italiana, e in una prospettiva diversa contemporanea e internazionale, ma anche in relazione a tutti gli altri saperi, per ragioni soprattutto epistemologiche.

La pedagogia, in quanto riflessione sull'educazione, è il sapere fondamentale per la trasmissione educativa delle conoscenze, dei valori e dei contenuti e alla continua messa in discussione di tutti gli altri saperi, senza limitazione e distinzione alcuna.

Da un punto di vista epistemologico, la definizione del concetto di pedagogia, intendendo con questo termine la teorizzazione sull'educazione, si presenta come un nodo aporetico significativo. La natura molteplice di questo sapere, teorico ed empirico al tempo stesso, nel corso dei secoli ha interessato differenti ambiti della conoscenza. Questa caratteristica così precipua se, da una parte, ha contribuito a diffonderne la presenza in maniera pervasiva nella famiglia, nei luoghi dell'educativo e nella società, dall'altra ha reso difficile la determinazione e la chiarificazione della sua fondazione epistemologica.

Infatti la letteratura scientifica, significativamente ampia e diversificata nella tradizione del secolo scorso e nella contemporaneità, ha posto in evidenza la difficoltà di fondare e legittimare la pedagogia come scienza e, più in generale, come una disciplina di ricerca *iuxta propria principia*.

Il percorso di fondazione epistemologica che propongo, in continuità con alcuni miei studi precedenti, si basa principalmente sull'idea che la complessità del sapere pedagogico possa essere meglio chiarita mettendo in evidenza alcune sue caratteristiche peculiari. Queste ultime tanto lo diversificano e lo rendono specifico al confronto con gli altri saperi, almeno quanto lo problematizzano sul versante epistemologico.

La pedagogia è sapere essenziale nella costruzione della società contemporanea, una società che si presenta dai confini sempre più fluidi e difficili da definire, caratterizzata da problematiche antiche

che si determinano con dinamiche inedite o da questioni del tutto nuove, figlie dell'epoca presente. Non si parla più di società al singolare, ma di società plurali: multiculturali, meticce, globalizzate, digitalizzate. L'intento è proprio quello di riconoscere il ruolo fondamentale e necessario della pedagogia nei e fra i saperi in modo da identificarla e da attribuirle infine quel ruolo che essa deve rivestire nelle società attuali.

In questa prospettiva, infatti, solo una analisi epistemologica e applicativa sul significato della pedagogia può aiutare a comprendere quale possa essere il ruolo di questo sapere. La pedagogia è un sapere complesso, teorico-pratico, progettuale, ma anche basata sul recupero educativo del disagio e della devianza, rivolto alle sue specifiche applicazioni nella prassi familiare, nella scuola e nel sociale.

Per queste sue caratteristiche costitutive e, al tempo stesso antinomiche, la pedagogia come sapere teorico-pratico che riflette sull'educazione è da intendere come fondamento culturale e axiologico del diritto sociale della persona nello svolgimento della sua attività formativa etica, economica e civile e, quindi, secondo l'intuizione di John Dewey, il sapere fondante della democrazia.

È fondamentale riflettere, oggi più che mai, sulle questioni epistemologiche della pedagogia legandole al complesso rapporto tra la ricerca pedagogica e la problematica dei diritti dei cittadini per individuare il fondamento pedagogico dei diritti del soggetto-persona nell'ambito del processo democratico.

Il processo formativo del soggetto-persona nella situazione particolare in cui egli vive e lavora non può essere compreso se non si tiene in considerazione che ogni attività umana si svolge all'interno di una comunità sociale fondata su regole e norme che la caratterizzano.

La questione epistemologica non interessa soltanto il ruolo della pedagogia fra i saperi, ma indica già una direzione valoriale verso la democrazia come valore fondante. In questo senso è centrale comprendere le dimensioni epistemologiche della pedagogia fra i saperi e in rapporto alle sue applicazioni nella scuola e nella società civile in direzione della solidarietà come fondamento pedagogico della cittadinanza attiva e, quindi, della democrazia.

Occorre inscrivere la pedagogia non astrattamente fra i saperi, ma utilizzarla per superare la tradizionale dicotomia fra saperi umanistici e scientifici, fra teoria e prassi, e collocarla nella scuola e nella società, e pensarla come azione culturale per una globalizzazione positiva, e per l'attivazione di valori etici democratici dal basso, dall'azione interpersonale nelle comunità di riferimento.

A partire da una riflessione di tipo epistemologico si può provare a ridefinire la natura, le finalità della pedagogia, individuando, con maggiore chiarezza di quanto non sia stato fatto fino ad oggi, il suo campo di indagine per una possibile pedagogia dei diritti per costruire la democrazia.

In questo ambito è possibile immaginare la pedagogia come riflessione culturale e scientifica sulla formazione permanente della persona contemporanea e del cittadino democratico di fronte alle sfide della globalizzazione.

Per approfondire questo concetto occorre aprirsi a riflessioni che pongano, come affermava Piaget, la questione della ibridazione dei saperi, che determina il modo come la pedagogia possa relazionarsi con le altre scienze e possa favorire la formazione unica e irripetibile del soggetto-persona per costruire i valori condivisi e continuamente trasformabili del processo democratico. Per porre questa serie di questioni epistemologiche ho diviso questo lavoro in tre parti, mi auguro connesse organicamente l'una all'altra.

Nella prima parte discuterò, riprendendo alcuni miei studi precedenti, le questioni epistemologiche fondanti della pedagogia legate ai concetti dell'espropriazione, dell'applicazione teorico-pratica della pedagogia e della sua struttura antinomica-ambivalente che si sviluppa nella tensione possibile della persona umana verso i valori. Soprattutto, approfondendo il fondamentale studio di John Dewey *The Sources of a Science of Education* del 1929, cercherò di chiarire il rapporto della pedagogia con le altre scienze.

Nella seconda parte proverò a proporre una nuova ipotesi epistemologica della ricerca pedagogica tra la pedagogia, la didattica e la valutazione in quanto categorie legate alla finalità

centrale del discorso pedagogico: la definizione e l'orientamento della formazione del soggetto-persona tra la soggettività, l'evento, la cura e la dimensione valoriale della democrazia.

Nella terza e ultima parte cercherò di giustificare il senso della pedagogia, soprattutto in rapporto alla sua applicazione nei contesti scolastico-educativi, in relazione alle dimensioni pedagogiche e didattiche dell'insegnante e del capo d'istituto-dirigente scolastico nell'ambito dei loro specifici ruoli e delle loro funzioni, analizzati nell'ambito delle fondamentali trasformazioni storiche della scuola italiana. In quest'ultima parte cercherò di evidenziare il significato di una didattica e di una progettazione curricolare, espressione di questo nuovo orientamento pedagogico-didattico.

È abbastanza evidente che questo mio pensare è ispirato in modo determinante dal pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey. Ho cercato, pur nella limitatezza di questo abbozzo teorico, di percorrere alcune idee della riflessione di John Dewey applicandole alle mie convinzioni nella contemporaneità pedagogica e didattica che vivo da molti anni.

Sono debitore, per lo sviluppo di queste tematiche, per la frequentazione di dialogo e di ricerca, che ho avuto sin dalla metà degli anni '80 con lo storico gruppo epistemologico italiano guidato da Giuseppe Flores d'Arcais e Alberto Granese, soprattutto per avermi suggerito alcune idee fondanti su cui ho cercato di riflettere in questi anni. In particolare, ringrazio per alcuni miei percorsi di quegli anni e, anche in anni successivi relativamente al concetto di "pedagogia critica", Franco Cambi, Enza Colicchi, Rita Fadda.

Per alcuni ampliamenti delle idee maturate in tutti questi anni ringrazio Achille Notti per avermi aiutato ad addentrarmi nelle questioni della didattica e della valutazione, che avevo sottovalutato o, addirittura, non considerato come questioni epistemologiche fondamentali per chiarire il rapporto tra la fondazione della pedagogia e la sua applicazione didattica e valutativa specifica per orientare la formazione del soggetto-persona.

PARTE I

La pedagogia Questioni epistemologiche fondanti

1. La questione epistemologica fondante: l'espropriazione

Del termine pedagogia si rileva sempre la particolarità del suo essere sintesi data da *pais + ago*, fusione di parole che ispira un sapere fondato su un'azione pratica di insegnamento orientata per formare i giovanissimi verso i contenuti culturali e i valori. Ma, se a questa etimologia si affiancano quelle più concrete dei termini educazione e educare, il quadro si arricchisce e si problematizza ulteriormente, poiché al letterale *ex-ducere* (letteralmente «trarre fuori») si aggiungono i concetti legati all'*edere*, quindi all'alimentarsi, alla cura e alla coltivazione. Ne proviene una scienza che già nel nome implica una complessità frutto di una riflessione oscillante tra una teorizzazione forte e una scientificità incompiuta e irrisolta; tra un esserci nel mondo attraverso un agire pratico ben pensato e organizzato, che responsabilizza il soggetto-persona, e un riconoscersi come un momento imperfetto di un "tutto" che colloca l'essere umano in un agire esperienziale e naturale.

Il portato teorico delle conoscenze e dei valori che influenzano le modificazioni del comportamento umano nel tempo e nello spazio non esaurisce la complessità delle problematiche dell'azione educativa che deve fare i conti, sempre, con le "pratiche" della sua azione, pratiche esperite alla luce delle sfide della contemporaneità e che, spesso, si differenziano notevolmente dalla teoria di riferimento.

È abbastanza evidente, quindi, il senso della pedagogia come sapere teorico-pratico, un sapere che non può riassumere la sua piena natura né nella teoria, né nella prassi, portatore di un senso che non può essere chiarito completamente come riflessione teorica, né come sforzo di costruzione scientifica. Infatti, se si vuole fissare un'origine temporale alla riflessione pedagogica si rischia di analizzare un indeterminato, oppure di basarsi su convenzioni temporali e culturali poco giustificabili da un punto di vista scientifico.

Per quanto i miti fondativi possano essere significativi, e offrirsi come metafore per decodificare e riconoscere il presente, è incontestabile che questo complesso sapere non ha ancora trovato una trasposizione culturale e simbolica abbastanza efficace in cui essere pienamente identificato. Esso ci appare sempre più conteso dall'ambiguità generata dai termini che lo fondano e dalla natura autoriflessiva della sua azione in quanto sapere progettuale rivolto alla pratica per determinare significativi cambiamenti nei comportamenti e nelle situazioni umane.

Da un punto di vista della ricostruzione storica, è evidente che i concetti di crescita, coltivazione, cura, sviluppo, trasmissione, relazione interpersonale sono ben presenti e approfonditi in numerosi nuclei fondanti delle trattazioni religiose e del pensiero filosofico e culturale in genere. Basterebbe usare uno soltanto di questi concetti come chiave di lettura per scrivere una particolare storia della pedagogia, diversa dalle altre, eppure coesistente con altre possibili «narrazioni» della pedagogia.

La *Bibbia* e gli altri testi sacri che rappresentano e definiscono in diverse maniere il mistero delle origini e del senso della vita e della morte, narrano il rapporto che da sempre le persone manifestano nei confronti del sacro e affrontano le più importanti tematiche educative in vari luoghi delle loro trattazioni. Le medesime tematiche educative, inoltre, risultano poste al centro della riflessione, sia implicita sia esplicita, prodotta nei momenti cruciali della filosofia e della teoria della scienza occidentali. Gli esempi possono essere molteplici, e abbastanza diversificati, per cui una veloce carrellata di riferimenti può mostrarci l'eccezionale eterogeneità che caratterizza questo sapere e che, in qualche modo, ne prospetta la complessità.

In quest'ottica, la maieutica socratica, il *Fedone* e la *Repubblica* platonici, *l'Etica Eudemia*, *l'Etica Nicomachea* e la *Politica* di Aristotele, la dottrina kantiana della soggettività trascendentale, il concetto hegeliano-marxiano di dialettica, la centralità della soggettività da Kierkegaard a Nietzsche, la dottrina darwiniana dell'origine e dello sviluppo della specie, il problema dell'essere e della cura in Heidegger esprimono alcuni nodi cruciali del pensiero occidentale, in cui si nota la presenza implicita

di concetti che a livello interpretativo possono essere definiti pedagogici, in quanto è evidente che il processo educativo è sotteso alla relazione gnoseologica e etica del soggetto nei confronti dell'oggetto e dell'alterità soggettiva.

Forse, tutto il pensiero filosofico e religioso potrebbe essere letto alla luce di una dimensione pedagogica, e non sarebbe una forzatura, per quanto sarebbe una interpretazione privilegiata di lettura, non da intendere come un'operazione "riduzionista" della storia del pensiero occidentale, ma come l'individuazione di una interpretazione trasversale che la percorre tutta e su cui dobbiamo interrogarci.

Ritengo probabile, in questo senso, che l'idea di Dewey, tra l'altro non pienamente sviluppata dallo stesso filosofo, secondo cui l'educazione è un fenomeno naturale al pari del nutrirsi e del riprodursi dell'essere umano, possa essere considerata uno dei motivi che spiegherebbero la presenza implicita ed esplicita della dimensione pedagogica nel pensiero filosofico e religioso. L'essere umano si caratterizzerebbe come "naturalmente" portato all'educazione attraverso il proprio fare esperienza di sé e degli altri.

Avrebbe, fra i suoi bisogni primari, anche quello di rapportarsi agli altri esseri umani non finalizzando la relazione alla riproduzione, ma alla cura, alla coltivazione alla trasmissione di conoscenze e di saperi ritenuti importanti per la sopravvivenza. Anche se questa idea non viene sufficientemente teorizzata dal filosofo americano, vi si legge, comunque, una indicazione preziosa e una linea-guida che porta a considerare le problematiche educative consustanziali alla vita umana e, quindi, il più delle volte sottese in tutte le dimensioni dell'agire umano.

La sempre più complessa specializzazione delle scienze umane e di quelle fisico-naturali all'interno delle grandi trasformazioni culturali, epistemologiche e tecnologiche del secolo scorso ha sviluppato un processo di intensa riflessione sullo statuto epistemologico della pedagogia.

Si ricordi che il Novecento è stato caratterizzato da esperienze scientifiche, intellettuali e tecnologiche fondamentali, per il loro rapido susseguirsi e per le conseguenze che hanno determinato nella vita quotidiana delle persone: dalla teoria della relatività e dei quanti alle posizioni del neopositivismo logico e alla differenziazione delle logiche, dalla riflessione epistemologica "fallibilista" popperiana alle diversificate epistemologie post-popperiane, dalla complessa stagione delle ermeneutiche fino al rapporto tra filosofie analitiche e continentali, dalle varie correnti del pragmatismo e neopragmatismo fino alle problematiche del post-moderno e alla ricerca di un "canone" pedagogico specifico di riferimento.

In questo scenario culturale la pedagogia, come riflessione che analizza i processi e i risultati del complesso fenomeno dell'educazione, ha evidenziato notevoli difficoltà nel definirsi come scienza autonoma o come sapere con caratteristiche specifiche. Il profondo disorientamento identitario che sembra avvolgere da sempre la pedagogia è indice di una mancanza di chiari fondamenti epistemologici, ma è anche indice della sua permeabilità alle diverse teorie filosofiche e scientifiche, della sua adattabilità all'evolversi delle strutture sociali, politiche e giuridiche, e della sua natura aperta a cogliere le sfide dei cambiamenti della persona attraverso il valore del suo vivere esperienziale e testimoniale.

In precedenti studi ho sottolineato come il nodo teoretico della pedagogia sfuggisse alla classica distinzione di matrice diltheyana tra scienze della comprensione e della spiegazione, ma potesse conquistare una sua chiarificazione nel concetto di «identità negativa».

Questo concetto trae origine proprio dalla constatazione che l'educazione è un fenomeno naturale, un oggetto di indagine complesso e indefinibile, negato inevitabilmente all'interno delle specificità di ricerca dei saperi di più consolidata tradizione epistemologica. Il suo destino sarebbe dunque, epistemologicamente, l'identità negativa, e cioè l'inevitabile riduzione-espropriazione di questo sapere nell'ambito di altri contesti disciplinari di più consolidata tradizione epistemologica come, ad esempio, la filosofia, la psicologia e la sociologia, la politica e la dimensione valoriale etico-religiosa.

L'identità negativa sembrava potesse rappresentare una chiave di lettura soddisfacente per

comprendere il significato della pedagogia come sapere autonomo. E, sicuramente, ha aggiunto un tassello importante nell'ambito della mia comprensione della pedagogia, un tassello che offre ancora oggi possibili spunti critici.

A distanza di tempo, ritengo che il problema si proponga in modo più complesso, pur nella permanenza di quei presupposti culturali. Occorre fare i conti con un mutato scenario storico e sociale, con le sfide della contemporaneità, innanzitutto con quelle della tecnologia, della genetica e delle neuroscienze, con il disorientamento complessivo della persona nella contemporaneità, sospesa fra il crollo delle grandi narrazioni e le difficoltà di ricostruzione di una nuova prospettiva valoriale, o fra la via di fuga del relativismo etico e la fallace prospettiva, alimentata dalla tensione salvifica, dei fondamentalismi religiosi, opzione dagli esiti, sovente, drammatici.

Perché questi mutamenti dovrebbero coinvolgere in modo significativo la pedagogia? Essa, in quanto riflessione sull'educazione, è un scienza umana che si basa sulla possibilità del cambiamento e della trasformazione, e questa nostra epoca, per le sue caratteristiche di velocità e dimensione digitale, sembra essere ancora più predisposta e aperta ad ogni mutazione rispetto a quelle passate.

A maggior ragione nel nostro tempo ritengo fondamentale che la pedagogia si interroghi ancora sulla sua identità, e che questa interrogazione epistemologica non si limiti alla sfera teorica ma investa ogni suo aspetto, anche e soprattutto quello delle sue pratiche, applicazioni, metodologie. Se è vero che questi aspetti rendono pragmatico il sapere pedagogico, è anche vero che l'*imprinting* filosofico, che pervade e forma la pedagogia sin dalle origini, la eleva a sapere teorico, anzi a «sistema di saperi».

È il movimento verso il basso, verso le applicazioni, a rendere necessario questo sapere nella contemporaneità, ed è sempre questo movimento a rinnovarlo nelle pratiche educative, affinché non si chiuda nell'auto-riflessività più compiaciuta.

La pedagogia si caratterizza nel suo essere un sapere complesso, e questa complessità è data anche dalla contraddittoria coesistenza di teoria e prassi al suo interno. Un tale livello di complessità non si esaurisce nella sua già citata doppia anima; possono essere molti gli aspetti che ne problematizzano l'identità, e il coacervo di prospettive che ne potrebbero scaturire non deve ridursi nella dimensione più ostile della sua problematicità, ma deve stimolare alla comprensione delle dinamiche che diversamente la attraversano, nei diversi periodi storici.

Per definire un quadro più articolato delle tematiche dell'identità del sapere pedagogico devono essere prese in considerazione, a mio avviso, tre caratteristiche specifiche, essenziali per approfondire i problemi epistemologici della pedagogia:

1. l'espropriazione del sapere pedagogico da parte di altri contesti disciplinari;
2. il concetto di applicazione-pratica nella teoria pedagogica;
3. la struttura antinomica-ambivalente della pedagogia che si realizza nella tensione possibile della formazione della persona umana verso i valori.

L'individuazione di queste tre caratteristiche è il frutto di una riflessione il più possibile ampia sulla fondazione del sapere pedagogico, a partire da una voluta dilatazione del campo d'indagine della questione epistemologica del sapere pedagogico.

Proprio questa ampiezza ha fatto sì che la pedagogia si offrisse, agli occhi di altri saperi più specifici e i cui obiettivi sono anche più definiti e circoscritti, come uno straordinario repertorio da "espropriare", da cui attingere per rafforzare la propria specificità. Più alcune discipline si sono incanalate verso la specializzazione, più la pedagogia, che aveva funzionato da "incubatore" delle stesse, si è indebolita come scienza, mantenendo la sua sempre ampia superficie di interesse rivolta ad ogni aspetto della formazione dell'essere umano, ma perdendo l'autorevolezza e il controllo su intere zone, per quanto delimitate, di quella stessa superficie. I tentativi di comprensione, di motivazione e soprattutto di risoluzione della questione dell'espropriazione sono stati diversi.

Per comprendere il tema dell'espropriazione sono senz'altro da prendere in considerazione come esempi illuminanti e paradigmatici, chiaramente iscritti nel contesto della riflessione filosofico-pedagogica italiana ma, a mio avviso, di valenza culturale globale, gli studi di Giovanni Gentile e di

Antonio Banfi e, soprattutto, le posizioni innovative contenute nel testo *The Sources of a Science of Education* del 1929 di John Dewey. Sono questi punti di riferimento, scelte forse sin troppo “selettive” ma che, ritengo, si propongano senz’altro tra le più appropriate per comprendere il significato epistemologico della pedagogia.

Per quanto concerne il problema della pedagogia analizzato dai due citati pensatori italiani, bisogna dire che entrambe le prospettive evidenziano, seppure da angolazioni diverse, il significato scientifico e epistemologico della pedagogia esaltandone, rispettivamente, la “risoluzione” nella filosofia da parte di Gentile e la dimensione “trascendentale” dell’educazione sviluppata nella filosofia dell’educazione di Banfi. È innegabile il contributo fondamentale dato dai due autori anche all’impegno per la costruzione di specifici modelli di scuola.

La mossa teoretica di Gentile consiste nell’intendere «il concetto scientifico della pedagogia» un «albero selvaggio», una scienza indefinibile proprio perché utilizzata in vari contesti a seconda delle diverse esigenze. Queste caratteristiche di pervasività, versatilità e incontrollabilità della pedagogia la fanno definire dal filosofo siciliano «*res omnium, res nullius*», una scienza che non può, pertanto, trovare collocazione né nell’ambito della psicologia, né nell’ambito dell’etica. A questo proposito, è significativo ricordare il noto riferimento gentiliano al padre del ladro che insegna al figlio a rubare. Il padre riesce nell’intento di insegnare la “competenza” del rubare, per cui esprime un’efficace azione educativa ma quest’azione non può, ovviamente, essere un’azione da approvare dal punto di vista etico e, comunque, è un’azione che è contro la legge. Alla luce delle succitate ragioni, fuori dalla psicologia e fuori dall’etica, considerata la dimensione antinomica del sapere pedagogico, la pedagogia per Gentile si «risolve» nella «filosofia dello spirito», esprime la sua dignità scientifica solamente nella filosofia dello spirito.

La tesi gentiliana sulla scientificità filosofica della pedagogia è una negazione o una consacrazione di questa disciplina? Presumibilmente la filosofia, per poter essere applicata sia ai contenuti dell’insegnamento-apprendimento, sia alla struttura dell’ordinamento scolastico definendo uno specifico modello di scuola, ha bisogno di una dimensione pedagogica. Da questa necessità si origina, probabilmente, l’interesse di Gentile nei confronti delle più significative problematiche pedagogiche e delle questioni scolastiche. Ed è questo interesse a rafforzare e a motivare la proposta gentiliana di una pedagogia che trova la sua “risoluzione” in una filosofia che sappia necessariamente costruire un modello di scuola e una specifica didattica nell’ambito della relazione di insegnamento.

La riflessione di Banfi invece, ancorché non sviluppata in modo organico dallo stesso autore e troppo frammentata e minimizzata nella sua ricerca filosofica, esprime l’esigenza teoretica di un modello critico della pedagogia.

Il “razionalismo critico” e il problematicismo in pedagogia ha rappresentato, in un certo senso, una filosofia contraria all’attualismo, attraverso l’innescò di un percorso tra fenomenologia e marxismo che dal punto di vista pedagogico ha preso le sembianze del «problematicismo». Neanche la proposta di Banfi, al pari di quella di Gentile, può essere in nessun modo considerata una semplificazione. Secondo il filosofo milanese la pedagogia è un sapere che trova la sua forza nell’essere presente nei vari contesti pratici, politici, etici in cui si definisce e si sviluppa; in questi contesti viene messo in campo il rapporto tra soggetto e oggetto, per cui se da una parte la soggettività spinge verso il superamento del dato oggettivo, dall’altro l’oggettività si dà come senso di concretizzazione.

Nei *Principi di una teoria della ragione*, del 1926, queste tematiche sono poste da Antonio Banfi con chiarezza. La ragione si sviluppa in modo autonomo e problematico: in direzione dell’autonomia in quanto essa si propone di cogliere la complessità del reale, in direzione della problematizzazione e delle varie forme in cui si sviluppa la realtà concreta.

Le mosse teoretiche per chiarire il problema dell’identità epistemologicamente fondata della pedagogia da parte dei due filosofi sono evidenti e possono essere riassunte in due tesi molto chiare: o il destino della pedagogia è la sua riduzione-delimitazione nell’ambito di altri contesti disciplinari, o

essa esprime, piuttosto, una curvatura trascendentale che dà significato ai saperi e alle pratiche con cui essa entra in relazione e, nel contempo, la rende autonoma rispetto agli altri contesti filosofici, etici, religiosi, politici, pratici in cui pure è coinvolta. In questa seconda tendenza si concretizzerebbe una situazione avvicinata alle funzioni della soggettività trascendentale secondo l'impostazione kantiana.

Dalle due grandi intuizioni sulla pedagogia si sono sviluppate due scuole di pensiero che, forse, non hanno sufficientemente analizzato il significato della pedagogia verso cui i due grandi maestri si erano orientati. Gentile pensava di avere costruito un nuovo "verbo pedagogico", l'attualismo, ma in effetti dall'attualismo pedagogico, a mio avviso, non si sono costruite pedagogie significative, ma paradossalmente pedagogie opposte rispetto all'impostazione dell'attualismo: l'attivismo italiano, il kantismo e il neo-herbartismo che hanno avuto un ruolo fondamentale nella costruzione di una pedagogia alternativa, da cui si origina anche la filosofia dell'educazione banfiana. Forse, il grande merito delle intuizioni pedagogiche gentiliane, è stato quello di avere costruito un modello di scuola aristocratica e selettiva, ma ancora efficace nel novero della società globale contemporanea alla ricerca di meritocrazie e eccellenze.

L'idea banfiana sulla questione educativa, invece, che ha fondato e ispirato la scuola accademica pedagogica forse più strutturata in Italia, il razionalismo critico bolognese, ha avuto un ruolo significativo nei vari processi di costruzione della scuola democratica.

Il tema dell'espropriazione è ulteriormente rinvenibile nel testo di John Dewey *The Sources of a Science of Education* del 1929, con ricadute interessantissime per l'odierno discorso pedagogico. In questo testo il filosofo statunitense mette in rilievo come una scienza dell'educazione non possa prescindere da una pluralità di «fonti» che studiano il fenomeno educativo da diverse prospettive, ma che convergono nel momento in cui l'atto educativo si applica per risolvere uno specifico problema dell'apprendimento.

Quello che può essere immediatamente rilevato è che questo testo dimostra in modo chiaro che, per definirsi scientifica, l'educazione deve essere studiata da una pluralità di scienze, e che, inevitabilmente, questa situazione epistemologica, come è stato confermato da diverse tradizioni culturali, ha fatto sì che le «fonti di una scienza dell'educazione» di maggiore tradizione culturale e epistemologica, come ad esempio la filosofia dell'educazione, la psicologia e la sociologia, spesso abbiano determinato una prevalenza del loro oggetto di indagine rispetto all'educazione ponendo in modo chiaro nella contemporaneità l'espropriazione come questione epistemologica fondante della pedagogia. In effetti, è proprio l'espropriazione la caratteristica centrale della pedagogia che nel rapporto complesso con le altre scienze rivela fenomenologicamente la sua ragione di essere.

2. L'applicazione-pratica.

La seconda questione epistemologica è data dal concetto di applicazione-pratica nella teoria pedagogica, poiché la pedagogia è un sapere che si "applica" nei contesti specifici. In questo senso possono essere evidenti le assonanze con la dimensione epistemologica della medicina, del diritto e dell'ingegneria. Una filosofia che ha interagito in modo significativo con questa problematica è rappresentata dalla esperienza filosofica pragmatista e neo-pragmatista.

Per quanto concerne l'esperienza pragmatista un momento fondamentale è rappresentato ancora dal concetto di scienze dell'educazione e dalle sue varie declinazioni nell'ambito della cultura contemporanea, fondando un vero e proprio «paradigma delle scienze dell'educazione» nella cultura pedagogica e nelle politiche scolastiche e universitarie.

Una scienza dell'educazione deve essere alimentata da varie «fonti» e, cioè, da processi scientifici che si occupano dell'educazione dalla loro specifica prospettiva e che si trasformano in

scienza dell'educazione *nel momento in cui si applicano alla situazione educativa dell'apprendimento scolastico* attraverso l'opera dell'insegnante, proprio come avviene in relazione alle diverse competenze professionali che riguardano specifici ambiti scientifici, il medico, ad esempio, rispetto alla medicina, o l'ingegnere rispetto all'ingegneria.

La scientificità dell'educazione è, dunque, determinata dalla possibilità di applicazione-pratica di un approccio plurale, di vari saperi al contesto educativo per analizzare e, eventualmente, far migliorare i processi di apprendimento di ogni studente, così come il medico applica le sue conoscenze di base alla situazione specifica dell'ammalato per la diagnosi e l'eventuale terapia, o nello stesso modo in cui i calcoli dell'ingegnere sono applicati per costruire gli edifici con un'appropriata organizzazione del lavoro progettuale e di calcolo dell'opera destinata ad essere realizzata.

In questa prospettiva una scienza dell'educazione può essere compresa solo nell'ambito del rapporto tra il sapere e la sua applicazione-pratica, tanto è vero che l'atto educativo è considerato in *The Sources of a Science of Education* «wider than science», più vasto della stessa scienza.

Il concetto di applicazione-pratica in generale e, nello specifico, quello che riguarda l'applicazione-pratica delle scienze alle situazioni educative, ci aiuta a comprendere come il dispositivo epistemologico della pedagogia sia connesso alla sua applicazione pratica nell'ambito di specifici contesti e situazioni educative.

La pedagogia è una tensione verso il concreto della vita umana, una tensione determinata proprio dalle particolari situazioni in cui la vita umana si sviluppa, nonché una tensione protesa all'appagamento e alla risoluzione delle esigenze specifiche verso cui la vita umana naturalmente ci induce. In questo tendere verso il concreto si verifica una trasformazione evidente dei processi scientifici poiché essi, attraverso il concretizzarsi nell'applicazione-pratica, esprimono caratteristiche diverse rispetto ai processi originari.

Le scienze dell'educazione dimostrano che la scientificità “al plurale” dell'educazione, dovuta alla molteplicità delle caratteristiche che si avverano nel momento in cui si applica, la fa diventare “una” scienza dell'educazione ovvero, con termine meno anglosassone, una pedagogia che dimostra la sua specificità epistemologica. Significa che l'atto applicativo-pratico con i suoi processi, le metodologie, i procedimenti, determina le caratteristiche costitutive e specifiche della pedagogia, ma soprattutto esprime e legittima il valore di scienza. È l'applicazione fornita da chi concretamente agisce educativamente – sia che l'azione venga condotta in modo consapevole dall'insegnante, dall'educatore o dal tecnico di trasmissione dei messaggi mediatici, sia che essa venga proposta in modo inconsapevole dal genitore o da una persona adulta nei suoi atti quotidiani – a determinare la definizione del sapere pedagogico.

Il problema centrale che è necessario mettere in evidenza da questa analisi è la conseguenza fondamentale che il “paradigma delle scienze dell'educazione” ha determinato nell'ambito della cultura pedagogica. Il tema della scientificità dell'educazione, infatti, si è strettamente legato a quello della applicazione-pratica dei processi pedagogici. La pedagogia può esprimere una sua dimensione scientifica, solo legandola ai risultati concreti che essa può ottenere in relazione al corpus di conoscenze che la fondano.

Di conseguenza, la scientificità della educazione è legata all'azione educativa dell'insegnante e dell'educatore che può orientare i processi formativi e, di conseguenza, sposta la centralità dell'atto educativo dall'insegnante allo studente fondando, in un certo senso, la classe democraticamente concepita. In altri termini, il problema della scientificità dell'educazione, mettendo in evidenza la specificità del sapere pedagogico organicamente legato all'applicazione-pratica, fonda necessariamente il tema della scuola democratica.

3. La struttura antinomico-ambivalente.

La terza caratteristica del sapere pedagogico che resta da analizzare è l'antinomia costitutiva della pedagogia tra i mezzi e i fini. Ogni atto umano produce conseguenze etiche, cambiamenti pratici, e ciò può influire, direttamente o indirettamente, sulle trasformazioni sociali.

L'elemento importante e unitario, in un tale ventaglio di azioni umane assolutamente eterogenee ed imprevedibili è dato dalla tensione, sempre presente, dell'azione della persona umana verso i valori da realizzare. L'educazione, intesa come atto politico ed educativo, è espressa emblematicamente dal concetto di prassi, esemplarmente evidenziato nelle marxiane *Tesi su Feuerbach* (1845).

In questo breve ma pregnante scritto, Marx spiega come il rapporto soggetto-oggetto non si basa sulla separazione dei due termini, ma si fonda sul concetto di prassi, da cui deriva che la tradizionale concezione della verità come *adaequatio* dell'intelletto all'oggetto di matrice aristotelico-tomista è da ripensare.

Emerge nelle *Tesi* un concetto di prassi (I e II tesi) come «attività pratico-critica», capace pertanto di trasformare la realtà sociale, poiché lega organicamente l'azione al pensiero rompendo ogni scontata consequenzialità dell'una all'altro. Nella III *Tesi*, Marx analizza il rapporto uomo-ambiente in una prospettiva educativa molto interessante. Non è l'ambiente-educatore che educa l'uomo, ma è l'uomo che attraverso il suo concetto di prassi educa l'ambiente.

In questa mutata prospettiva, l'educazione, per non essere condizionata da una concezione illuministica che imponga i suoi valori dall'alto, deve costruire il senso dei suoi valori attraverso l'atto politico pratico. Ed infatti, com'è noto, nell'XI *Tesi* Marx afferma con chiarezza che compito della filosofia è di trasformare il mondo e non di interpretarlo.

Anche in questo contesto si può leggere un dinamismo, non c'è una semplificazione o una risoluzione, ma la messa in evidenza di un movimento che conduce la filosofia verso l'atto politico. In effetti l'attività umana si sviluppa attraverso due poli entrambi centrali per la formazione umana, il condizionamento sociale, l'indottrinamento e la possibile emancipazione.

La tensione ambivalente, sostenuta fra il polo positivo e quello negativo dell'educazione, all'interno della sfera politica è stata definita da una vastissima letteratura scientifica e politica.

La riflessione critica, attraverso ulteriori approfondimenti, ha fatto emergere due categorie che da una parte ampliano la prospettiva pedagogica in direzione filosofica e dall'altra si specificano ulteriormente in quella sociale e politica, offrendo così un'idea più precisa di questa antinomia ambivalente: l'ideologia e l'utopia, l'indottrinamento e l'emancipazione.

L'ideologia e l'utopia sono, quindi, l'espressione più evidente della struttura antinomico-ambivalente della pedagogia come già intuì Gramsci. Sottolinea Paul Ricoeur, sviluppando l'intuizione di Mannheim e, in modo diversificato, alcuni filoni della filosofia analitica, che le due categorie dell'ideologia e dell'utopia non possono essere considerate in modo separato, in quanto entrambe esprimono al loro interno sia una "polarità" negativa, sia una positiva.

Questo affascinante sistema ad albero binario attiene alla complessità dei concetti che abbiamo nominato e considerato come categorie a scopo esemplificativo, ma è anche indice della costituzione "geneticamente" contrastiva che fonda la pedagogia come scienza. *Questa dimensione antinomico-ambivalente si offre come ulteriore suggestione di un ragionamento epistemologico che è così profondamente ambivalente da non poter essere pensato, se non in termini di ambivalenza costitutiva.*

È abbastanza evidente, infatti, che i temi dell'ideologia e dell'utopia sono stati trattati all'interno della riflessione politica, con tutte le possibili e diversificate interpretazioni che ne sono state originate, ma è senz'altro la questione della prassi come momento di superamento della scissione kantiana mezzi-fini a diventare centrale per la pedagogia.

Un'ulteriore dimensione dell'ambivalenza è costituita da un'altra caratteristica del rapporto mezzi-fini legato ai concetti di adattamento, di indagine e di transazione in senso deweyano.

L'antinomia, infatti, è costruita sul rapporto mezzi-fini all'interno del processo di adattamento del soggetto nei confronti dell'ambiente. Ciò dimostra che l'antinomia si manifesta non solo all'interno di una prassi basata sul concetto di trasformazione della realtà, ma anche all'interno di un concetto di prassi che si fonda sull'adattamento della soggettività dell'individuo all'ambiente di vita.

L'antinomia mezzi-fini si costituisce, come ho cercato di dimostrare, attraverso il concetto di trasformazione dell'oggetto da parte del soggetto mediante le categorie dell'ideologia e dell'utopia, dell'emancipazione e dell'indottrinamento, ma si definisce anche e soprattutto nel continuo adattamento del soggetto all'oggetto e, quindi, nella dimensione di uno sviluppo co-evolutivo della soggettività e dell'oggettività.

La pedagogia assume, pertanto, muovendo dalla tradizione herbartiana, una struttura antinomica, come è stato chiaramente evidenziato nella letteratura pedagogica contemporanea, ed è il processo mezzi-fini a determinare una struttura ambivalente del sapere pedagogico, tutta tesa tra la negatività e la positività per quel che concerne gli effetti che produce sulla formazione delle persone.

L'espropriazione, l'applicazione-pratica, la struttura antinomico-ambivalente rappresentano le caratteristiche più ricorrenti del sapere pedagogico, inteso come teoria che analizza e orienta i processi pratici educativi e formativi.

Queste tre figure evidenziano come la pedagogia esprima una tensione critica verso i saperi (l'espropriazione) fino alla sua possibile riduzione o negazione negli altri saperi e nelle altre scienze, verso la pratica (l'applicazione), trasformando la teoria iniziale in una situazione diversa, verso i valori negativi e positivi (l'antinomia-ambivalenza) senza mai definirsi completamente.

La pedagogia, alla luce di queste sue caratteristiche fondanti, esprime un sapere critico e, a mio avviso, "transazionale" che si sviluppa all'interno di una complessa serie di categorie che rappresentano le varie fasi dell'atto educativo. L'azione educativa è rappresentata dal rapporto tra due soggetti-persona asimmetrici, infatti, ed esprime una pluralità di atti: l'intenzionalità, la formazione, la cura, la coltivazione, che rappresentano una serie di processi che fondano la relazione educativa.

4. Le «fonti». Alle origini di una scienza dell'educazione

Le caratteristiche epistemologiche dell'espropriazione, della applicazione e dell'antinomia ambivalente, come ho cercato di dimostrare, trovano una possibile conferma epistemologica nell'approfondimento del concetto delle "fonti di una scienza dell'educazione" ispirate dall'opera di John Dewey, soprattutto per quanto concerne la questione epistemologica centrale della pedagogia nella sua dimensione scientifica: il suo bisogno di ricercare una scientificità per prevedere e controllare i fenomeni educativi e il suo rapporto con le altre scienze dell'educazione. In questo senso il significato delle fonti è questione centrale soprattutto in relazione alle conseguenze che tale problematica implica dal punto di vista della collocazione epistemologica della pedagogia.

Il testo di John Dewey del 1929 *The Sources of a Science of Education* si dimostra atipico rispetto alla precedente trattazione pedagogica del filosofo americano. Intanto si presenta insolitamente breve e, in apparenza, non legato alla produzione precedente. Risulterà, complessivamente, poco studiato nella ricerca educativa statunitense e globale, pur racchiudendo delle caratteristiche che lo hanno reso fondamentale per la cultura pedagogica e scolastica europea e soprattutto italiana.

Nello specifico, è evidente, come ho cercato di chiarire, l'influenza che questo scritto ha determinato per la questione dell'espropriazione della teoria dell'educazione da parte di altri saperi di più consolidata tradizione e, in particolare, da parte della filosofia, della psicologia e della sociologia.

Infatti esso è fondamentale per comprendere il significato scientifico dell'educazione e il rapporto epistemologico tra la pedagogia e le altre scienze. La focalizzazione di questo contributo aiuta, quindi, a chiarire uno dei nodi cruciali della ricerca pedagogica e offre una possibile chiave di lettura per comprendere una importante componente dell'identità del sapere pedagogico.

Non è chiaro perché Dewey proponga questo lavoro in età matura, dato che è possibile riconoscere come l'impianto di una teoria dell'educazione legata alla riflessione filosofica e politica fosse già stato focalizzato in *Democracy and Education* del 1916. In quel testo il filosofo afferma che «la filosofia è una teoria generale dell'educazione», nel senso che una filosofia astratta rispetto ai bisogni e alle sofferenze umane non ha ragione di esistere.

La filosofia deve risolvere i problemi umani e deve essere legata alla costruzione di valori condivisi attraverso l'educazione e l'uso democratico della scienza. In altri termini, dopo *The School and Society* del 1899, frutto della sua idea della sperimentazione della Scuola-laboratorio di Chicago dal 1896 al 1903, in modo molto più chiaro il filosofo americano ritiene che non solo la scuola sia «il laboratorio della democrazia», ma anche che la democrazia sia «a way of life», un modo di vivere verso cui ogni individuo deve naturalmente tendere nella sua individualità e nella sua naturale tendenza all'associazione.

La necessità di riflettere sulla scientificità dell'educazione è quindi focalizzata in *The Sources of a Science of Education*, che si propone anche come testo centrale per comprendere il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze. Un dato significativo è rappresentato altresì dalla collocazione cronologica del testo, che fa seguito alla teorizzazione politica del 1927 espressa in *The Public and Its Problems* e si situa, in ogni caso, nel biennio 1929-1930, centrale per lo sviluppo dell'opera deweyana. Si ricordi che nel 1929 il filosofo pubblica *The Quest for Certainty* e l'edizione rivista di *Experience and Nature* con un nuovo primo capitolo sul metodo scientifico, e l'anno seguente *Individualism Old and New*, opera nella quale cerca di legare l'individualità alla socialità.

Ampliando la visione d'assieme, in modo anche da contestualizzare e collocare meglio questo breve testo, è bene non sottovalutare la successiva riflessione di carattere educativo, sviluppata in numerosi ma significativi scritti e, in particolare, nel testo *Experience and Education* del 1938, nel quale le problematiche affrontate nella teoria dell'esperienza trovano nell'educazione una specifica chiave di lettura e di interpretazione.

Alla luce di ciò, si può affermare che l'intervento deweyano sulla scientificità dell'educazione si colloca all'interno dello sforzo complessivo del pensatore di comprendere il significato dell'atteggiamento scientifico dell'individuo di fronte ai problemi sociali da risolvere attraverso la scienza, ma nello stesso tempo di porre la questione del rapporto tra la pedagogia e le altre scienze.

Questa impostazione era evidente già nel concetto di *The Arc Reflex Concept in Psychology* del 1896, e nella sua produzione giovanile, in cui egli teorizzava il «metodo dell'intelligenza».

Nell'*incipit* dello scritto, quando si chiede se vi è e se possa esistere una scienza dell'educazione, Dewey sta anche interrogandosi sul significato della scienza, attribuendole un significato preciso. Il filosofo intende che la scienza sia una serie di «metodi sistematici di indagine» i quali, «applicati ad un complesso di fatti», consentono all'individuo «una comprensione migliore ed un controllo più intelligente» dei medesimi.

Egli ritiene, dunque, che il problema della scientificità dell'educazione sia connesso alla funzione della scienza di «liberare gli individui», di permettere di «vedere nuovi problemi», e, soprattutto, di favorire la «diversificazione più che la rigida uniformità».

Storicamente l'educazione è stata considerata un'arte. Per questa ragione essa non può essere analizzata in maniera oppositiva, ma piuttosto va concepita in modo distinto dalla scienza. Un buon esempio in merito può essere l'ingegneria: l'azione pratica dell'ingegnere incorpora le competenze di carattere scientifico all'interno della sua attività creativa di progettazione e calcolo per realizzare i prodotti della sua attività.

In questo senso, i professionisti coinvolti nell'attività dell'ingegneria non «volgono le spalle alla

scienza», ma «operano nuove integrazioni del materiale scientifico e le applicano ad usi nuovi, insoliti ed imprevisti».

Il nodo teoretico della fondazione scientifica del problema educativo consiste, nella contrapposizione teoria-pratica. Affinché vi sia scienza deve esserci anche astrazione; l'astrazione consente che le esperienze pratiche e personali assurgano ad una dimensione riflessiva o teoretica. L'ambito dell'educazione è quindi particolarmente complesso, poiché la realizzazione teorica della pratica implica difficoltà evidenti. Basti pensare, nel caso delle pratiche educative, a quanto sia difficile convertire una scoperta scientifica in una immediata «regola di pratica scolastica»; eppure è proprio attraverso la pratica scolastica che l'insegnante può mutare i suoi personali convincimenti in base anche alle conoscenze scientifiche acquisite.

Se, ad esempio, si dimostra, attraverso ricerche sperimentali, che la capacità di apprendimento tra l'età di quattordici e di quindici anni è più rapida per le femmine rispetto ai maschi, si potrebbe procedere ad una loro separazione per favorire le possibilità concrete dello sviluppo differenziato degli apprendimenti.

In effetti la pratica educativa dimostra che questo assunto non è sempre veritiero ed è variabile in base alle diverse situazioni. Queste osservazioni, se confermate dagli esperimenti, dimostrano che l'analisi scientifica di una situazione educativa può rendere la pratica dell'insegnante più intelligente, flessibile e meglio adattabile a risolvere i problemi dell'insegnamento rapportandoli alle diverse specifiche situazioni che si presentano.

Il concetto di scienza, a cui Dewey fa riferimento, è quello di un «sistema coerente» che deve unire nell'attività pratica gli aspetti separati della realtà. L'esemplificazione, a questo proposito, è tratta dalle «scienze fisiche» che hanno una più consolidata tradizione rispetto alle altre scienze e, in particolare, rispetto alla possibile definizione di una scienza dell'educazione. Il filosofo, riferendosi alle sperimentazioni di Galileo sulla caduta dei gravi, mette in rilievo la caratteristica della scienza di essere un sapere «astratto» e misurato «in forma indiretta» e cioè attraverso calcoli astratti che hanno un significato nel momento in cui si sperimenta e si coinvolge lo sperimentatore in ciò che sta misurando. In altri termini, facendo riferimento alla fisica, Dewey spiega come la scienza debba essere studiata alla stregua di un «modello teorico», cioè una serie di principi astratti che, collegando insieme diversi fenomeni, costituiscono le leggi. Nello stesso tempo questi modelli teorici diventano scientifici nel momento in cui vengono sperimentati praticamente.

Un altro elemento di considerazione è che non esiste una stretta connessione tra le leggi e le regole della pratica educativa (*laws vs. rules*). Le leggi scientifiche servono solamente a fornire «strumentalità intellettuali» che devono essere utilizzate dall'educazione. Dewey vuole, quindi, evidenziare la differenza tra il modello teorico e quello pratico delle ipotesi scientifiche. La ricerca scientifica non fornisce direttamente le regole di azione ma solo «osservazioni e indagini». L'efficacia delle leggi scientifiche è verificata indirettamente da chi le utilizza, se questi ottiene un miglioramento nei risultati specifici a cui le applica. Nel caso dell'applicazione di leggi scientifiche alle problematiche educative, per la complessità dei fenomeni e delle variabili prese in considerazione, Dewey mette in rilievo l'importanza della pratica dell'insegnante per migliorare i risultati educativi, in quanto «il valore della istruzione definito rispetto alle situazioni educative consiste nel suo effetto sulla formazione delle attitudini personali di osservare e di giudicare». La possibilità di una scienza dell'educazione, dunque, si trova «nella mente di coloro che sono direttamente impegnati in attività educative».

A questo punto della trattazione, la riflessione deweyana si sviluppa in modo problematico. Avendo affermato, infatti, che la scienza trova la sua giustificazione nel rapporto teoria-pratica, in quanto è la pratica nella sua complessità che realizza l'ipotesi scientifica e, nello stesso tempo, migliora la qualità della condotta umana, e avendo sostenuto la difficoltà della scienza dell'educazione di prendere a prestito le tecniche di misurazione delle altre scienze, *il filosofo afferma che l'unico modo di comprendere la scientificità dell'educazione è quella di considerare una siffatta scienza come*

un corpus di conoscenze che deriva da «fonti» diverse e che si realizza scientificamente solo nella pratica tramite il «medium della mente dell'educatore per rendere le funzioni educative più intelligenti».

In altri termini, le pratiche educative forniscono il materiale che pone i problemi di una possibile scienza dell'educazione, mentre «le scienze già sviluppate a un chiaro stato di maturità sono le fonti da cui il materiale è derivato per trattare dal punto di vista intellettuale tali problemi».

Di conseguenza, il filosofo definisce la scienza dell'educazione un sapere che non ha una sua autonomia, in quanto si interessa ed inserisce nel contenuto della scienza educativa solo quei materiali, tratti da altre scienze, che possono essere focalizzati sui problemi che riguardano l'educazione.

Gli esempi che Dewey propone si rifanno all'attenta analisi di alcuni problemi di apprendimento scolastico di alunni in condizioni particolari, come ad esempio il rapporto tra i livelli di rendimento scolastico raggiunto e gli indici di intelligenza, oppure il rapporto tra l'ambiente fisico e l'apprendimento degli allievi. Sono problemi, questi, posti dalla pratica educativa, ma esprimono la realizzazione di fonti specifiche, quali ad esempio, la psicologia sociale, la fisiologia, la chimica in relazione all'azione educativa.

Gli elementi che emergono da questo tentativo si basano sulle difficoltà di definire una scientificità dell'educazione. E questo è dovuto al fatto che «l'arte dell'educazione» si basa su scienze che sono state lontane da quei settori della ricerca che avrebbero potuto «dirigerne» il pensiero. Questo ritardo però, a parere di Dewey, può essere considerato un vantaggio, in quanto la determinazione di una scienza dell'educazione può essere attesa, proprio perché le stesse pratiche educative devono essere considerate «una fonte dei *problemi* della scienza dell'educazione piuttosto che del suo materiale vero e proprio [...]».

L'insegnante, da questo punto di vista, rappresenta un «investigatore», un ricercatore, qualcosa a metà tra l'elaboratore della teoria educativa e lo sperimentatore delle scienze dell'educazione nella prassi scolastica. L'insegnante è direttamente coinvolto nelle attività di insegnamento e diventa un canale fondamentale per applicare i temi delle varie ricerche delle «fonti» alle specifiche vite esistenziali di chi vive e apprende nella scuola. Il problema posto dal filosofo è il riconoscimento che la scienza dell'educazione non ha un suo intrinseco contenuto e che, quindi, deve far capo ad una varietà di scienze non educative per potersi fondare.

5. Le scienze dell'educazione

Le «fonti speciali», a cui Dewey fa riferimento per definire il «contenuto scientifico» dell'educazione, sono principalmente: la psicologia, la sociologia e la filosofia. Egli vuole focalizzare, preliminarmente, come vi sia stretta connessione tra la ricerca scientifica e la riflessione filosofica, in quanto, anche se la scienza «si orienta verso il polo specifico e la filosofia verso il generale», in effetti «non sussiste nessuna linea che stabilisca dove una termini e l'altra cominci».

La connessione tra i due campi di indagine è determinata da alcuni concetti filosofici, quali, ad esempio, quello di «evoluzione», in relazione alle tradizioni scientifiche specifiche della biologia. In questo senso la filosofia dell'educazione si definisce una «fonte», in quanto esprime la possibilità di costruire «ipotesi di lavoro», di «applicazione comprensiva» ed è fondamentale in quanto ogni indagine specifica non ha senso se non viene riferita ad una visione più generale filosofica che si esprime attraverso «*working ideas*», idee all'opera, che permettono di ampliare la dimensione della ricerca scientifica.

È, quindi, abbastanza evidente che il concetto di «fonte», nell'accezione deweyana, significa la possibilità di determinare idee e «*working hypotheses*» che poi possano trovare una specifica

applicazione, o un modello flessibile che possa ragionevolmente prevedere e controllare i fenomeni.

In questa prospettiva, il senso di una riflessione filosofica sui problemi educativi si basa sul fatto che la filosofia dell'educazione non origina né pone i fini. Essa occupa «un posto intermedio e strumentale o regolativo», e può contribuire all'«ampiezza di orizzonte», alla «ricerca» e all'«invenzione costruttiva» dell'azione formativa e, quindi, deve proporsi come l'espressione della possibilità per ogni persona di sviluppare la sua «liberazione», perché quando l'emancipazione umana «si limita solo alla mente, della coscienza interiore di ognuno, provoca una intensa soddisfazione personale, ma è priva di efficacia e diventa speciosa».

La riflessione filosofica sull'educazione è considerata da Dewey una disciplina che determina la trasformazione dei valori rispetto alle metodologie e alle didattiche educative; il che «non significa semplicemente nuovi modi per conseguire con maggiore rendimento fini già noti, ma mezzi che faranno raggiungere conseguenze, mete che sono qualitativamente differenti».

La filosofia applicata all'educazione, dunque, determina la trasformazione qualitativa della realtà in cui i valori, come egli chiarirà in seguito soprattutto in *Theory of Valuation* del 1939, sono «fini in vista» di altri fini e che, comunque, sono espressione del cambiamento continuo dell'individuo e del suo ambiente di riferimento.

Per quanto concerne la psicologia e la sociologia, il filosofo sviluppa ulteriormente le problematiche già analizzate, approfondendo ulteriormente il nesso mezzi-fini. Il rapporto tra psicologia e sociologia è espressione della connessione tra «come si apprende» e «cosa si apprende», problemi psicologici da una parte e sociologici dall'altra.

La separazione, ovviamente, in questo caso è improponibile e dannosa. «Quando tracciamo una netta distinzione tra cosa si apprende e come l'apprendiamo e assegniamo la determinazione del processo di apprendimento alla psicologia e quella degli argomenti alla scienza sociale, il risultato inevitabile è che si trascura ciò che è studiato e appreso sullo sviluppo della persona che apprende, sui gusti, sugli interessi e sulle abitudini che controllano i suoi atteggiamenti mentali futuri e le sue risposte».

L'interdipendenza mezzi-fini, che Dewey analizza sia nell'ambito della filosofia dell'educazione che in quello della psicologia e della sociologia, è centrale perché fa riflettere sui limiti delle misurazioni quantitative applicate al discorso educativo e sulla difficoltà di controllo delle variabili inerenti alla complessità dei fenomeni. La filosofia dell'educazione, la psicologia e la sociologia determinano anche la definizione di altre fonti. In questa prospettiva risultano centrali per la definizione di una scienza dell'educazione anche la «psicologia della crescita individuale», la «psicologia biologica», «la psicologia sociale» e «la psichiatria».

Dewey, inoltre, considera la biologia come un approccio da non trascurare rispetto alla matematica e alla stessa fisica e fondamentale per legittimare la scientificità dell'educazione. In questa disamina delle «fonti speciali», infine, non mancano riferimenti anche alla psicologia dello stimolo-risposta che, non lo si dimentichi, ha avuto un ruolo fondamentale per definire alle origini la teoria dell'Arco riflesso.

In particolare, analizzando la psicologia dello stimolo-risposta, Dewey mette in rilievo come questo approccio analizzi «sezioni trasversali statiche» e, non invece, l'aspetto fondamentale dell'educazione che è quello «longitudinale» che è «il periodo temporale di sviluppo e di trasformazione [*the temporal span of growth and change*]».

E, inoltre, il riferimento alla psicologia sociale e alla psichiatria, i cui «risultati» scientifici si rinforzano reciprocamente, fa cogliere al filosofo l'importanza del rapporto dell'educazione con queste discipline che sono determinate dai processi educativi e li determinano al tempo stesso.

Basti pensare come vi sia una connessione tra il numero progressivamente in crescita dei disturbi mentali e la necessità di confrontarsi con «i processi educativi» che li possono determinare e che, nel contempo, possono aiutare a risolverli.

In questa prospettiva, il contributo della sociologia è tra i più interessanti in quanto la scienza

sociologica, riflettendo sull'ambiente sociale considerato nella sua globalità, mette in rilievo fondamentali aspetti della formazione di una scienza dell'educazione. In questo senso le abilità umane devono essere considerate «*social tools*», strumenti sociali che permettono all'individuo di trasformare se stesso nel sociale.

L'altro aspetto è che la sociologia determina i valori all'interno dei quali si costruisce l'ambiente sociale per cui «il genere di educazione che l'ambiente sociale fornisce inconsciamente ed in connessione con tutti i suoi difetti, perversioni e distorsioni, costituisce appunto lo stesso genere di educazione che le scuole dovrebbero dare coscientemente».

La «varietà delle fonti» pone con chiarezza il significato dei «valori educativi». Dewey, alla fine della sua analisi, è esplicito nel ribadire il concetto di autonomia dell'educazione e della sua capacità di essere produttrice di valori all'interno del proprio processo di sviluppo e di crescita. «L'educazione è autonoma e dovrebbe essere libera di determinare i propri fini, i propri obiettivi. Sconfinare dalla funzione dell'educazione e prendere in prestito obiettivi da una fonte esterna equivale ad abbandonare la causa dell'educazione [...]. L'educazione è di per sé stessa un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e di essere perseguiti come obiettivi».

E, proseguendo nella discussione sul contributo della sociologia, Dewey focalizza due punti centrali per chiarire il suo tentativo di fondazione scientifica dell'educazione. Innanzitutto egli afferma che «il contenuto scientifico dell'educazione è costituito da qualsiasi soggetto, scelto in altri campi, che renda capace l'educatore, sia amministratore che insegnante, di vedere e riflettere più chiaramente e più a fondo su qualunque cosa egli faccia» e, in secondo luogo, che «l'educazione è un modo di vita e di azione. Come atto essa è più ampia della scienza». Questo orientamento preannuncia la «conclusione generale», estremamente problematica che sicuramente pone notevoli interrogativi. È indubbio che le «fonti di una scienza dell'educazione» hanno un senso proprio quando vengono utilizzate dagli educatori per rendere la loro azione «più autenticamente educativa di quanto non fosse prima».

In altri termini, Dewey fa affiorare il senso complessivo del tentativo di fondazione scientifica dell'educazione chiudendo la trattazione con una metafora e con una frase complessa e che presenta una notevole ambiguità. «L'educazione è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che *include* in sé la scienza».

Questa chiusura, che sembra sfumare quella che era stata la positività e anche l'entusiasmo del filosofo nel costruire una scientificità dell'educazione, ci induce ad alcune considerazioni complessive sul significato della riflessione deweyana.

6. L'interpretazione del problema. Il rapporto della pedagogia con le altre scienze

Questo contributo del filosofo statunitense ha avuto un'influenza fondamentale nella pedagogia italiana, influenzando un vero e proprio «paradigma delle scienze dell'educazione» che, dagli anni '50 in poi, ha determinato le trasformazioni della politica scolastica e delle politiche della formazione degli insegnanti in Italia.

Focalizzare meglio questa problematica, partendo dalla interpretazione “storica” offerta nella cultura pedagogica italiana, in particolare da Francesco De Bartolomeis e da Aldo Visalberghi, offre la possibilità di riflettere complessivamente sull'eredità culturale che il concetto di «fonti di una scienza dell'educazione» può ancora rappresentare per la pedagogia contemporanea.

Il testo del 1953 *La pedagogia come scienza* di Francesco De Bartolomeis, pur non ispirandosi direttamente al testo deweyano ne ripropone l'architettura concettuale specialmente nel chiarire il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze. De Bartolomeis sostiene, infatti, che «l'elemento

veramente nuovo della pedagogia contemporanea è costituito non dai rapporti di questa con la psicologia ma dall'adozione di una metodologia scientifica»; ma la «necessità di una pedagogia come scienza» non può essere soddisfatta che da una «molteplicità di specializzazioni» e le specializzazioni principali della pedagogia scientifica, a parere del pedagogista torinese, sono la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione e la pedagogia sperimentale.

Il problema che De Bartolomeis intende chiarire è la «complicazione» della possibilità di fondare scientificamente la pedagogia, in quanto questa particolare scientificità può essere raggiunta solo ammettendo la connaturata «eterogeneità» del discorso pedagogico. La pedagogia può ambire ad una fondazione scientifica solo proponendosi come «centro di collaborazione di una molteplicità di scienze» e il nucleo centrale di questa collaborazione è la psicologia che mostra di poter compiere il proprio lavoro a favore dell'educazione senza bisogno di ricorrere alla pedagogia filosofica.

La scienza dell'educazione, quindi, è garantita da questa collaborazione disciplinare, che fa definire la scientificità della pedagogia una «attitudine scientifica», che «dissolve l'accusa di empirismo e di eclettismo».

Il disegno concettuale del lavoro è quello di legare il tentativo di costruire la scientificità della pedagogia al rinnovamento della didattica nella scuola determinato in quel periodo dell'attivismo nelle sue varie forme e alla professionalità degli insegnanti. L'aspetto che determina le connessioni tra la ricerca della pedagogia sperimentale e il «paradigma delle scienze dell'educazione» è la specifica connessione tra il mondo della sperimentazione e quello della scuola e degli insegnanti.

La sperimentazione in pedagogia è sviluppata nella scuola soprattutto per formare gli insegnanti. Il problema della sperimentazione è, secondo questa interpretazione, quello di collegare la ricerca educativa al mondo della scuola, proprio quella che era l'intuizione deweyana nella reinterpretazione di Aldo Visalberghi.

Il concetto di scienze dell'educazione, la cui mutuazione dal pensiero deweyano è sempre più evidente, si lega alla sua applicazione nell'ambito scolastico e alla sua possibilità di sperimentazione.

Il riferimento è esplicito nel volume *Problemi della ricerca pedagogica*, del 1965, sollecitato dall'importante convegno a carattere interdisciplinare svoltosi a Milano nel maggio dell'anno precedente sulla scuola e la società italiana in trasformazione. Il concetto centrale che Visalberghi vuole dimostrare è che «il campo dei fenomeni educativi è estremamente vario e articolato» e la ricerca pedagogica non «può venire aprioristicamente ristretta a particolari settori di tale campo» e anzi deve essere ampliata e rivista.

L'ampliamento delle prospettive della ricerca educativa si lega al significato della scientificità del sapere pedagogico, che è strettamente connesso al concetto di scienze dell'educazione.

In particolare, in relazione al testo di De Bartolomeis, Visalberghi mette in rilievo come l'unità della scienza dell'educazione debba essere considerata in modo funzionale e pragmatico. «La sua unità è funzionale e pragmatica, come quella dell'ingegneria, o meglio della scienza delle costruzioni. L'arte di costruire dispone di una dimensione scientifica unitaria nella quale confluiscono varie scienze "pure" (meccanica, fisica dei solidi, teoria dell'elasticità, ecc.) ma che pure possiede principi e postulati propri, in funzione del suo scopo. Non è scienza pura, ma scienza applicata, il che non significa che sia mera applicazione di principi sviluppati da quelle altre scienze».

La scienza pedagogica è paragonata alla medicina e all'ingegneria, o meglio alla scienza delle costruzioni. La pedagogia, così come l'ingegneria e la medicina, è espressione di una molteplicità di ricerche applicate a situazioni educative e scolastiche specifiche. Visalberghi, nel riferirsi al testo deweyano delle «fonti» afferma che il «tratto saliente di questo scritto deweyano sta nella polemica contro l'applicazione passiva di risultati scientifici di questa o quella "scienza umana" nel campo educativo». In particolare, egli si sofferma sulla eventualità posta dal filosofo statunitense di consolidare i risultati scientifici, «un feticcio», in quanto il problema dell'applicazione delle teorie ai fatti educativi risulta un elemento estremamente problematico.

L'interdisciplinarietà legata ai problemi applicativi dei fenomeni educativi è espressione di

un'apertura verso una concezione della pedagogia sperimentale che non si chiude alla riflessione del modello teorico, ma che anzi la integra e la completa. È in questa prospettiva che Visalberghi pone la centralità del discorso della pedagogia sperimentale come progetto per trasformare la scuola tradizionale, mettendo in rilievo l'importanza dell'*educational measurement* e, in particolare, della oggettività delle prove di profitto per comprendere il significato della sperimentazione in pedagogia, collegandole alla dimensione sociale della scienza a cui fa riferimento Dewey.

Il riferimento alle scienze dell'educazione, quindi, è determinato dalla possibilità di costruire un modello di pedagogia sperimentale da applicare nell'ambito dei processi educativi e scolastici. L'elemento nuovo, in questa prospettiva di ricerca, è lo stretto legame tra il cambiamento della pedagogia e quello della scuola. In effetti la scientificità della pedagogia si lega alla riflessione culturale sul cambiamento della scuola italiana.

Ma è nel testo *Pedagogia e scienze dell'educazione* del 1978, che queste intuizioni si allargano in una prospettiva che si fonda sul rapporto con la scuola e il cognitivismo didattico del «dopo Dewey». La scientificità della pedagogia rappresenta l'insieme delle scienze che concorrono in modo «circolare e transazionale» alla formazione del soggetto. In questa prospettiva, egli individua nella enciclopedia pedagogica quattro settori – il settore psicologico, quello sociologico, quello metodologico-didattico e quello dei contenuti – ricollegando e distinguendo questa classificazione da quella operata da Maurice Debesse e Gaston Mialaret nel *Trattato di scienze pedagogiche*. Nell'ambito di questa interpretazione egli si richiama ad alcuni processi scientifici che hanno un significato determinante proprio nella loro applicazione alla formazione degli insegnanti.

In particolare, l'autore approfondisce la categoria della complessità e della multiformità degli aspetti e dei processi scientifici dell'educazione sottoposti al vaglio critico delle distinzioni tra i concetti di interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e transdisciplinarietà, e ricondotti all'atteggiamento biologico evolutivo che è espressione dell'attività del soggetto in formazione.

Lo sforzo complessivo del volume è di legittimare, attraverso il concetto di scienze dell'educazione, una concezione della pedagogia aperta ai «problemi dello sperimentalismo educativo» che si leghi strettamente alle trasformazioni che la ricerca pedagogica deve promuovere nel sociale. «È l'intenzionalità dell'impegno pratico che conferisce unità, una unità "pragmatica e funzionale", al complesso di conoscenze che determinano la pedagogia, per cui la precedente definizione può apparire insufficiente, perché meramente sommativa e tendenzialmente intellettualistica. La pedagogia genuina è sempre "pedagogia dell'impegno", anche se l'impegno non sostanziato di conoscenze aggiornate e non sorvegliato da sufficiente spirito critico, non basta certo a produrre una buona pedagogia».

L'eredità, a mio avviso, più importante nella ricerca pedagogica e educativa contemporanea di questa interpretazione italiana delle *Fonti* è proprio quella epistemologica, che fonda il problema della costruzione scientifica della pedagogia e del suo rapporto con le altre scienze.

Da una parte, bisogna considerare che la molteplicità e la complessità delle fonti hanno messo in evidenza un tema centrale nella ricerca educativa contemporanea. È estremamente difficile concepire una riflessione scientifica sulla pedagogia e sull'educazione senza fare un riferimento alla molteplicità eterogenea di «fonti» e di scienze che sono fondamentali per studiare da prospettive diverse i fenomeni educativi. In questa prospettiva di ricerca una legittima domanda potrebbe riguardare la definizione di un campo autonomo della ricerca scientifica dell'educazione rispetto alle altre fonti. Che rapporto si potrebbe definire tra l'educazione, la psicologia, la sociologia e la filosofia?

È un rapporto «ibrido», ««trascendentale», o un rapporto che inevitabilmente rimanda alla riduzione-espropriazione dell'educazione negli altri ambiti di ricerca? Il nodo epistemologico della questione dell'espropriazione del sapere pedagogico da altri contesti disciplinari è proprio posto all'interno di questa problematica definita dalle *Fonti*.

Il fatto che non sia chiara la delimitazione epistemologica del sapere pedagogico all'interno delle *Fonti di una scienza dell'educazione* ha inevitabilmente determinato una prevalenza della psicologia, della sociologia o, anche, della filosofia dell'educazione nei riguardi del sapere pedagogico. Il tema,

quindi, di uno specifico ambito scientifico della ricerca pedagogica è posto con chiarezza da queste interpretazioni del testo deweyano.

Un'altra eredità da sviluppare è data senz'altro dalla tematica dell'applicazione, della realizzazione pratica delle «fonti». Si può sostenere che la pedagogia sia la sintesi interdisciplinare delle fonti nel momento in cui si risolvono i problemi specifici dell'apprendimento dello studente? Anche questa è una questione aperta a molteplici direzioni di ricerca. Nel momento in cui l'insegnante o l'educatore intenzionalmente applicano le scienze dell'educazione, queste si sviluppano per trasformare la realtà educativa dell'individuo. Sarebbe, quindi, l'applicazione unitaria delle scienze dell'educazione a fondare e garantire la scientificità del processo educativo?

Un'altra questione epistemologica che *Le fonti di una scienza dell'educazione* lascia in eredità riguarda la finalità formativa delle scienze dell'educazione e, cioè, la formazione unica e irripetibile dell'individuo nella sua situazione storica e esistenziale.

Le fonti di una scienza dell'educazione, nel momento in cui si applicano liberano le potenzialità uniche e irripetibili dell'individuo nelle situazioni educative specifiche in cui ogni studente e ogni cittadino vive e si realizza culturalmente e umanamente. Esse possono aiutare a costruire nello specifico il discorso della scuola democratica, nel senso che la scuola del futuro ha bisogno della scienza e della sua umanizzazione per dare senso alla vita educativa di ogni studente e per aiutarlo a progettare la propria vita cognitiva, affettiva e sociale.

Il vero nodo, però, che l'interpretazione delle «fonti» lascia come questione epistemologica aperta è il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze. Piaget affermava che ogni scienza è «autonoma e dipendente» al tempo stesso ed è caratterizzata da una «ibridazione feconda».

In effetti la pedagogia ha bisogno di altre scienze per caratterizzarsi e per definirsi in modo epistemologico. Probabilmente, la caratteristica fondamentale della pedagogia è la «transazionalità» in senso deweyano con ogni sapere scientifico.

La pedagogia può avere una base fondata da un'altra scienza o disciplina. Ma, dal momento che ogni scienza e disciplina è in tensione verso le sue dimensioni educative rivolte ai soggetti da educare, è inevitabile che tra la pedagogia e le altre scienze si sviluppino dei rapporti “transazionali” in quanto le discipline inevitabilmente possono generare questioni educative che si adattano ai bisogni di apprendimento e di formazione implicita o esplicita di ogni singolo individuo.

In altri termini, uno studioso di teatro, di cinema, di letteratura, un giurista, un fisico si può orientare su tematiche educative fino a raggiungere un equilibrio transazionale con le dimensioni della pedagogia di riferimento in quello specifico campo di indagine.

È una questione molto complessa che va approfondita, ma che costituisce la base per comprendere lo sviluppo delle questioni epistemologiche della ricerca pedagogica.

Parte II

La formazione come soluzione possibile

1. Le possibilità epistemologiche della pedagogia

La consapevolezza che l'espropriazione del sapere pedagogico possa essere considerata una questione epistemologica fondante del discorso pedagogico aiuta a comprendere meglio il ruolo della pedagogia nell'ambito delle scienze umane e matematico-fisico-naturali-tecnologiche.

È abbastanza evidente come le ricerche pedagogiche degli ultimi decenni, in una prospettiva internazionale, abbiano evidenziato diverse idee pertinenti alla fondazione di questo sapere. Una delle questioni preliminari da sviluppare per dare senso alla definizione e comprensione di ulteriori possibilità epistemologiche della pedagogia è la motivazione della costante ricerca della sua identità. Perché ricercare una delimitazione epistemologica del sapere pedagogico, se esso è un sapere orientato a comprendere la dimensione teorica dell'attività umana indirizzata verso pratiche realizzazioni per risolvere concretamente i problemi delle persone e, quindi, sarebbe sufficiente osservare e analizzare le conseguenze dell'azione educativa, eventualmente per migliorarla?

Sembrerebbe più semplice fare l'educazione e credere nelle possibilità pratiche dei cambiamenti educativi delle persone, dei figli, degli studenti, degli adulti e degli anziani dal momento che la ricerca spasmodica della scientificità dell'educazione, da Herbart a Durkheim, da Gentile a Dewey, dai *Philosophers of Education* anglosassoni ai pedagogisti critici continentali e italiani non ha dato risultati soddisfacenti, proprio perché ha dimostrato che il controllo scientifico dei problemi educativi non solo non è possibile, ma non sarebbe neanche auspicabile.

Io credo, dopo diversi anni di riflessione sul problema, che la fondazione epistemologica della pedagogia sia stata e sia ancora importante, proprio perché è necessario delimitare e chiarire il senso scientifico e culturale della pedagogia per renderla efficace in rapporto alla vita delle persone e, soprattutto, come cercherò di dimostrare, per definire e costruire la democrazia.

In questo senso, vari e differenziati sono stati gli approcci che hanno progettato e proposto in modo diretto o indiretto la questione epistemologica della pedagogia, offrendoci una prospettiva di ricerca interessante e ancora in fieri. Analizzarli in modo molto schematico e in una prospettiva fondamentalmente legata alla tradizione culturale italiana, potrebbe aiutarci a comprendere ulteriormente il percorso epistemologico della pedagogia.

Un primo approccio, che potremmo definire schematicamente filosofico, considera l'educazione un insieme di processi che chiamano in causa la dimensione scientifica e quella pratica e la curvano verso una specifica dimensione valoriale. È scontato che alla pedagogia si riconosca un carattere prettamente filosofico perché essa si offre come sapere che pensa l'educazione per la persona, in vista di orizzonti valoriali indispensabili per ogni tempo storico e per la persona di qualsiasi longitudine e latitudine.

In questo senso «la pedagogia non può considerare l'uomo se non a tutto campo, nella totalità, unitarietà, integralità delle sue dimensioni personali. È su questa base che l'esplicitarsi di tutti i diritti umani, tutti i diritti e a tutti i livelli – sociali, politici, economici, personali, nazionali ed internazionali – potrà trovare adeguata valutazione e, più ancora, concreta realizzazione [...]. Si tratta – è necessario aggiungere – di una direzione che impegna gli studiosi, di tutti i saperi in una prospettiva che, più che interdisciplinare, chiamerei umana, anzi umanistica» .

E il senso dell'unità del sapere riferito alla persona ha caratterizzato la fondazione filosofica della pedagogia. Pensare l'educazione significa riportarsi all'unità di una dimensione, quella filosofica, che ha il carattere dell'universalità perché fornisce «un orizzonte di senso all'educazione umana, ossia l'idea di soggetto-persona, nella profonda connessione con l'idea di libertà/coscienza e di solidarietà» . Questo approccio assorbe all'interno della filosofia una specifica dimensione pedagogica senza, spesso, distinguere i due ambiti, come si può evincere dalla teorizzazione di valori significativi come la Bildung o la dimensione post-moderna .

Ma anche la *Philosophy of Education* anglosassone, ispirata dal movimento della filosofia analitica internazionale e, soprattutto, dalla figura determinante del secondo Wittgenstein, attraverso l'analisi filosofica cerca di chiarire il senso dell'educazione e, quindi, della teoria dell'educazione che deve studiare i fenomeni educativi come «una famiglia di processi».

Questo movimento, diffusissimo a livello internazionale, è da considerare importante per la ricerca della globalizzazione dei fenomeni educativi, ma, a mio avviso, si presenta troppo vago nella definizione di uno specifico ambito della ricerca educativa, tanto da essere considerato una filosofia e non una specifica pedagogia .

Un altro tentativo di fondazione della pedagogia fa riferimento ad un approccio sistemico che la considera un sapere a cui si connettono, nella forma di un sistema, questioni filosofiche, politiche, scientifiche ed applicative; questioni che non trovano sintesi nella pedagogia ma che si incrociano in essa. Le varie dimensioni culturali del problema vanno a costituire il tessuto della pedagogia, la cui identità risiede dunque nel suo strutturarsi come organismo funzionante proprio nell'insieme delle dimensioni presenti. Il paradigma sistemico è stato prospettato principalmente da Niklas Luhmann, Wolfgang Brezinka e in Italia da Sergio De Giacinto e in un certo senso ha rappresentato anche una delle prime proposte teoriche di Franco Cambi, anche se è stata sviluppata successivamente in un contesto diverso e differenziato con il termine interessante, ma forse troppo onnicomprensivo, di «pedagogia critica» .

Per questi autori la pedagogia è il complesso di riflessioni incrociate con altri saperi che trattano ugualmente i problemi dell'uomo e della sua formazione. La pedagogia epistemologicamente si configura come punto di intersezione tra saperi diversi, per cui stabilisce e organizza un approccio sistemico di analisi delle diverse connessioni, con la diretta conseguenza che non può esservi riduzione in alcuna sintesi.

«Il pedagogista, cioè colui che convenzionalmente è definito come lo studioso che parla di educazione a titolo proprio non applica un suo sistema strutturato a differenti campi di indagine [...]. Egli constata invece che molti operatori culturali si interessano del suo oggetto di studio. Perciò, come la pedagogia non può identificarsi con un qualsiasi pensiero strutturato che si appropri dell'evento educativo, così non può neppure confondersi con una cooperativa di discipline che si assumono l'identico compito [...]. La pedagogia è interdisciplinare non perché mette insieme molte discipline per parlare dell'educazione, ma perché risolve il problema educativo con molte ottiche disciplinari» .

La dimensione sistemica considera epistemologicamente la pedagogia come un insieme di fattori, o di “vettori” che rimandano l'uno all'altro senza elidersi, ma esprimono un tessuto categoriale, una “mappa” e una rete concettuale che si sviluppa all'interno di una rete che rimane caratterizzata dalla indipendenza dei nodi concettuali che si legano vicendevolmente.

Un'altra interessante proposta che si sviluppa dal paradigma deweyano delle scienze dell'educazione che, come si è visto, rimane un punto di riferimento nella questione epistemologica della ricerca pedagogica, ritiene che la pedagogia sia espressione di una “scienza pluralista” che è votata alla soluzione dei problemi, ma nello stesso tempo prende atto della impossibilità di definirsi una scienza basata sulla previsione e sul controllo dei dati.

Questa proposta, quindi, si apre ad un approccio di sintesi che trasforma le pluralità di fonti e di dimensioni in una nuova entità spesso non chiarita o definita in modo convincente.

In questa prospettiva, infatti, la pedagogia opera una sintesi tra presupposti normativi e categorie empirico-descrittive. Si propone come scienza pratica capace di controllare l'educazione in ambito applicativo e nell'organizzazione dell'apprendimento, in vista di scopi che si riconnettono alla profondità delle dimensioni valoriali.

Per Raffaele Laporta, ad esempio, questa sintesi è determinata da una «scienza empirica dell'educazione» denominata *Paidetica*, il cui «topos teoretico» è la libertà dell'educando perseguita attraverso l'apprendimento: un'espressione che ha il merito di ridurre le ambiguità del termine

«educazione». Si sta sempre dentro «una scienza empirica dell'educazione», ma con il portato innovativo di trovare le ragioni ultime della pratica educativa nella libertà.

«La libertà si presenta così come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anch'esso assoluto nel senso che l'essere educato e l'essere libero s'identificano compiutamente, e decidono della libertà delle società in cui hanno luogo ad esistere».

Una ipotesi interpretativa del complesso percorso di Laporta è il concetto di *Assoluto educativo* e pedagogico sul quale «scienza e educazione devono contare per avere la forza di proiettare in futuro, in un futuro senza limiti, le sorti della nostra specie» .

La dimensione che da questo percorso della «sintesi epistemologica» emerge come preoccupazione nodale è la necessità dell'applicazione scolastica e dell'apprendimento, applicazione attraverso la quale si creano dispositivi che rivelano la vera natura del sapere pedagogico. L'educazione è un oggetto dotato sì di una natura specifica, ma è, al tempo stesso, un oggetto polimorfo ed articolato. Parlare di educazione, dunque, significa impegnarsi sia in una attività di riflessione teoretica sia in una ricerca empirica che si incrocia con discipline ausiliarie capaci di illuminare l'oggetto pedagogico. Si delinea, così, anche l'approccio della «clinica» applicata alla formazione che si inserisce di diritto tra i congegni del sapere pedagogico «per poter cogliere quella strutturazione latente dell'esperienza educativa che sola può porre in luce la necessità e la processualità di una specifica mediazione pedagogica in qualunque possibile azione formativa».

Un ulteriore filone che merita attenzione è quello che fa riferimento allo specifico della pedagogia e allo specifico educativo, o meglio al «rinvenimento di uno specifico pedagogico».

Per Alberto Granese tale specifico sta in un congegno critico-radicalmente che orienta in termini «trascendentali» gli altri saperi e che intende districarsi attraverso «procedimenti ermeneutici» nel labirinto della pedagogia e nella porta stretta dell'educazione. Secondo Granese la metafora del labirinto vuole essere assunta come «metafora della conoscibilità condizionata, con l'orgoglio e il sentimento di sfida dell'Ulisse dantesco, con l'umiltà ambivalente e sdegnosa di un Lessing, o come riconoscimento di uno scarto della ragione finita rispetto alle certezze proclamate al di fuori della verificabilità mondana e appunto per questo proposte come contenuti di verità indubitabile» .

Si articola, in questa maniera, un dinamismo virtuoso, poiché le due metafore, quella del labirinto e quella della porta stretta, sono complementari, anche se estremamente diverse.«La figura del “labirinto” è per molti aspetti tipicamente post-moderna, mentre quella della “porta stretta” offre indicazioni di ripensamento critico della cosiddetta post-modernità in cui una pedagogia radicale può riuscire utile a far chiarezza». In questo senso, questo approccio teorico è utile a segnalare «vizi ed equivoci della filosofia di ispirazione post-modernistica richiamando linee di meditazione “filosofica” lungo le quali le ambivalenze della modernità e quelle delle argomentazioni prodotte in vista del suo superamento – al fine di delimitarlo – appaiono evidenti» .

Insomma, gli ultimi decenni del secolo sono stati la fotografia di un paesaggio molto ricco e complesso, difficile da sintetizzare, sia da un punto di vista degli avvenimenti, sia per l'individuazione di teorie efficaci che possano descriverli ed interpretarli in una prospettiva pedagogica. Sono stati anni contraddistinti da una crescente complessità sociale, una condizione in cui è possibile riconoscere diversi aspetti coesistenti e contraddittori, uniti ad una generalizzata problematicità che omologa rendendo difficile anche l'individuazione particolare di alcune questioni che, singolarmente considerate, potrebbero anche essere affrontate.

Tale problematicità investe l'esistente in maniera complessiva, per cui anche la riflessione più spiccatamente generalista non può non misurarsi con la difficile lettura del presente. Anzi, si può a ben ragione affermare che mai come in questi ultimi anni, l'esercizio del pensare, in qualsiasi campo in cui si è declinata l'attività dell'uomo, ha dovuto confrontarsi con il proprio depotenziamento in ragione di una crisi che ha investito certezze, fondamenti ultimi, universali, totalizzanti.

Le società occidentali si apprestano a vivere il nuovo millennio all'interno di uno scenario contraddistinto, per un verso, da rapidità di cambiamenti e, per altro, da fermenti di idee e prospettive che impongono all'uomo di cultura analisi interpretative puntuali e corrette, oltre che capacità di ipotesi e di intervento.

Senza soffermarsi sulle trasformazioni intervenute nei processi economici, e che pure hanno saputo esprimere una loro significatività culturale, in questa sede è più opportuno sottolineare la portata dirompente di due eventi che hanno fortemente connotato la nostra epoca: lo sviluppo scientifico e tecnologico che ha permesso l'espansione della comunicazione attraverso l'esplosione di mezzi, reti e linguaggi digitali; la diffusione di nuove formule sociali contraddistinte dalla coesistenza di gruppi etnici diversi, da ripensare in seguito all'emergere del problema politico centrale contemporaneo dell'immigrazione, e all'acquisizione di visibilità sociale di gruppi marginali prima esclusi dai processi educativi, scolastici e culturali.

Alla luce di questi due eventi, la mappa della società è stata completamente ridisegnata, diventando più aperta e dinamica, ma al tempo stesso fluida e poco delimitabile. Con tale problematicità, inevitabilmente, hanno dovuto e devono confrontarsi la pedagogia e la scuola. Sono entrambe direttamente coinvolte sia perché i problemi sociali trovano nell'educazione la loro cartina di tornasole, sia perché dalla pedagogia e dalla scuola, nelle epoche di trasformazione e di crisi, l'intera società si attende delle risposte rispetto a quei problemi che possono dirsi condivisi.

Tale pretesa ha origini profonde e legittime; si innesta infatti sul convincimento che le teorizzazioni e le realizzazioni sull'educazione contengano i dispositivi indispensabili per la ricomposizione sociale. Le vicende vissute dalla pedagogia negli ultimi decenni evidenziano, in termini emblematici, proprio l'interrelazione esistente tra complessità socio-culturale e problematicità delle questioni pedagogiche. Il sapere pedagogico, infatti, si è dovuto misurare, da una parte, con i nodi relativi alla sua stessa identità e, dall'altra parte, con la ridefinizione dei suoi compiti in ragione di una sua precipua specializzazione, correlata tanto all'attenzione educativa prestata per l'uomo di ogni età, sesso, condizione sociale, etnia, quanto per i molteplici luoghi nei quali e attraverso i quali oggi si fa formazione.

L'ampliamento dei luoghi, grazie soprattutto alla rivoluzione digitale e quindi all'impatto pervasivo dei new media, che hanno invaso spazi sia pubblici sia privati, ha senz'altro modificato la percezione delle distanze e dei tempi, ma non ha veramente sottratto centralità alla scuola intesa come principale agenzia educativa (assieme alla famiglia).

Il cambiamento sostanziale, intercorso nella società del XXI secolo, è che l'oggetto di studio della pedagogia, come sembra ormai appurato, non si individua più soltanto nell'analisi di un'educazione che interessa soggetti in età cosiddetta evolutiva, né tantomeno riguarda esclusivamente i processi formativi attivatisi all'interno delle istituzioni tradizionalmente deputate all'educazione e all'istruzione delle giovani generazioni, come la famiglia e la scuola, ma si amplia fino ad interessare altri soggetti, altri tempi e altri luoghi della formazione.

Il sapere pedagogico si è interrogato sulla propria natura epistemologica e sulla oscillazione tra sapere valoriale e scienza empirico-analitica, e ancora sul problema dei rapporti con le altre scienze e pratiche che può essere risolto, come ho cercato di dimostrare, solo con un approccio transazionale.

Ma il processo non si conclude ancora, dato che il sapere pedagogico nell'iperspecializzarsi, si vede ancora impegnato a stabilire punti di contatto sia con le scienze umane, con la dimensione tecnologica e con le nuove prospettive di ricerca scientifica: basti pensare alle neuroscienze. Infine, mentre non riesce ancora a stabilire un rapporto dialettico teorico-pratico con la scuola, deve misurarsi con la delicata questione della cittadinanza in un mondo plurale e globalizzato.

Gli ultimi esiti della ricerca pedagogica si sono caratterizzati per l'incontro con un pensiero critico ed ermeneutico, un pensiero che, incrociandosi con tante scienze e tanti saperi, contraddistingue la riflessività pedagogica. Si definisce quindi, la pedagogia, come un sapere che ha saputo trovare la forza di esaminare con coraggio, senza indulgenze di qualsiasi genere, il proprio tessuto categoriale,

decostruendosi e reinterpretandosi, ed inoltre ha fissato e, al tempo stesso, “ripensato” i propri confini mentre, incessantemente, cercava di individuare i propri caratteri epistemici .

Attraverso il travaglio critico sulla propria identità e sul proprio apparato categoriale, confrontandosi con i più recenti contributi del pensiero filosofico della contemporaneità, essa ha potuto superare gli stessi caratteri che, nel corso della sua storia epistemologica, l’hanno contraddistinta e delimitata, ovvero la dimensione fondante della filosofia e il fideismo nella scienza. È diventata così una disciplina emancipata da dogmatismi e pretese di universalizzazione; si è aperta ai grandi temi della differenza e dell’alterità e si è confrontata, conseguentemente, con le questioni metodologiche del dialogo e del consenso.

Allo stesso tempo la pedagogia si è rapportata con i problemi della società occidentale, con le sue conquiste e i suoi fallimenti, con le sue sofferenze e con le sue derive, ovvero con tutte le sue contraddizioni e le lacerazioni emerse nel corso dei secoli; ma essa si è anche interessata alle trasformazioni che negli ultimi decenni si sono imposte all’attenzione di altri saperi e di altre scienze. Ha maturato, così, nuove capacità interpretative e sta percorrendo i sentieri di una riflessione sulla formazione orientata verso l’emancipazione, la libertà e la giustizia sociale.

Da queste prospettive complessive ritengo che la possibilità epistemologica della pedagogia, oltre quella di confrontarsi transazionalmente con gli altri saperi, è la consapevolezza che, come sapere, deve orientare e, qualora ci fosse un disagio o una devianza, recuperare la formazione del soggetto-persona unico e irripetibile nelle situazioni specifiche in cui vive e lavora.

Ma, perché avvenga questo, la pedagogia deve ibridarsi in modo transazionale con le varie scienze e pratiche e deve necessariamente applicarsi alla pratica educativa e formativa di ogni soggetto.

La prospettiva epistemologica della pedagogia, quindi, è applicarsi alla pratica per definire la formazione di ogni soggetto-persona e, in questa sua applicazione, non ci può essere separazione tra la pedagogia, la didattica e la valutazione. La pedagogia generale, inevitabilmente, si lega alla sua applicazione didattica che, a sua volta, si lega alla valutazione dell’apprendimento e della formazione di ogni soggetto-persona. Pedagogia-didattica-valutazione sono categorie connesse transazionalmente che esprimono un percorso di continua reciprocità che, inevitabilmente, si concretizza nella formazione di ogni soggetto-persona.

Queste tre percorsi possono esprimere una differenziazione convenzionale di discipline separate, ma, in realtà, sono forme di uno stesso processo culturale e valoriale che trova la sintesi, il suo punto di svolta e di definizione nel processo formativo che è da considerare la finalità e il risultato epistemologico della ricerca pedagogica.

2. Il processo formativo al centro del discorso pedagogico

Il processo formativo è l’elemento che acquista, nella complessità della costituzione epistemologica di questo sapere, un valore sempre maggiore, ed anche una concretezza fattuale che ne accresce progressivamente il portato costitutivo. La struttura antinomica del discorso pedagogico rimanda a numerose azioni e prassi diversificate, poiché al suo interno si rinnova continuamente la dialettica tra teorizzazione e applicazione, tra teoria e pratica.

La formazione non si dà in quanto oggetto “pensato” o semplicemente identificato come tratto caratterizzante di questo sapere, ma ne coinvolge e ne informa la stessa struttura. Si potrebbe infatti affermare che l’oggetto della pedagogia, il momento cardine della sua esplicazione, vada posto appunto nel processo formativo in un senso ampio, ovvero nella complessità delle sue fasi. Questo processo, rispetto all’oggetto-educazione, è espressione di una trasformazione estesa e molto più articolata, costituita da un insieme di categorie che evidenziano la tendenziale espropriazione da parte degli altri saperi, la possibile applicazione dei modelli pedagogici di riferimento verso la pratica, la tensione problematica e ambivalente verso i valori.

È proprio grazie a queste caratteristiche che la pedagogia può permettersi di analizzare e orientare il processo formativo in quanto, identificandosi come sapere non esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua manifestazione, esplicazione nonché specifica autocomprensione.

Lo stato dell'arte ci restituisce un quadro per cui il concetto di formazione, sebbene sia stato lungamente esplorato dalla cultura e dalle tradizioni filosofiche e pedagogiche – a questo proposito basti citare il repertorio teorico-critico riferito ai concetti di *Paideia* e di *Bildung* all'interno della cultura occidentale – resta un concetto in evoluzione che si adatta alle specificità storiche del nostro tempo, per cui necessita di approfondimenti continui.

Questa evoluzione e mobilità che attiene agli studi sulla formazione riflette il carattere non statico del concetto in oggetto: la vasta letteratura sull'argomento rimanda, così come diversi anni fa si affermava a proposito dell'educazione, specialmente nell'ambito della *Philosophy of Education* anglosassone ad una «famiglia di processi» che si esprimono nello stesso momento e con modalità differenziate fra loro autonome e indipendenti.

Il dinamismo sotteso al concetto di formazione si esplica attraverso alcune caratteristiche strutturali, sia poiché si organizza come un insieme di processi che riguardano le diverse fasi della vita di una persona, sia poiché alcuni caratteri soggettivi della persona, pur essendo trasversali a tutte le fasi della sua vita, si modellano attraverso il rapporto con gli altri e la relazione con le strutture politico-sociali del mondo in cui il soggetto vive.

Il carattere dinamico della formazione è dovuto sia alle scelte interiori della persona, sia alle interferenze, alle trasformazioni che possono coinvolgerla ed interessarla dall'esterno. Infatti, ci si forma perché si cresce nel tempo secondo una dimensione ontologico-biologica – la crescita involontaria; ci si forma in modo ancora più significativo attraverso un'attività – che sia intenzionale o non intenzionale – nei confronti dell'ambiente di vita e degli altri soggetti; e ci si forma altresì indipendentemente da qualsiasi scelta e azione in virtù di accadimenti, di eventi positivi e negativi che caratterizzano la vita umana.

A questo proposito basti pensare agli eventi della nascita e della crescita, ma anche alle influenze molteplici e insondabili di un trauma, o ancora ai condizionamenti indotti da stati patologici congeniti o che si manifestano improvvisamente e progressivamente fino alla malattia e alla morte, ultima tappa del processo insondabile e misterioso della vita che ci offre all'ulteriorità o all'incessante speranza di salvezza e di redenzione. L'atto del «prendere forma» determina diversi fenomeni che si sviluppano contestualmente e in modo plurale e che, quindi, sfuggono, in un certo senso, alla matrice aristotelica del rapporto potenza-atto.

Rispetto al discorso pedagogico, è opportuno ricordare che ci si forma in modo più significativo quando si verifica l'espressione di una cura soggettiva di sé nel rapportarsi al mondo e della cura di una soggettività nella relazione con l'alterità.

Per cui il processo formativo rinvia al tema culturale del rapporto soggetto-oggetto, ma nell'ottica della complessità che sviluppa questa relazione, la analizza e la problematizza. Infatti, questo processo non solo è vario e plurale ma si connette, più o meno direttamente, a tutti quei fenomeni sociali, culturali, politici ed economici che caratterizzano una data realtà antropologica in uno specifico e determinato tempo storico.

La formazione è, pertanto, definibile come una categoria antropologica, all'interno della quale è possibile scorgere varie dimensioni riguardanti il destino della persona, e soprattutto l'insieme delle problematiche che la possono interessare nel corso della sua vita, quali lo sviluppo, la crescita, la coltivazione, la cura, l'apprendimento.

La formazione è, innanzitutto, espressione di una crescita e di uno sviluppo involontario del soggetto, poiché ci si forma seguendo le trasformazioni del proprio corpo, assecondando la crescita della propria persona nel corso degli anni. Le trasformazioni che attengono allo sviluppo biologico, fisiologico e psicologico del soggetto spesso determinano cambiamenti che restano inavvertiti dalla coscienza del

soggetto e indipendenti dalla volontà. Ci si trasforma dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza all'età matura e, ancora di più, dall'età matura alla senescenza.

I cambiamenti, talora in maniera impercettibile, soprattutto quelli che interessano l'età adulta, si susseguono senza soluzione di continuità, e questo «essere trasformati» rappresenta il vissuto del soggetto, che diviene, prende forma e si autodefinisce nel tempo e nello spazio .

Probabilmente, la crescita non presenta mai una sua specifica spontaneità in quanto il biologico e, in senso più complessivo, l'ontologico sono determinati da programmazioni "genetiche" che derivano sempre dall'azione biologica e culturale. Accanto alla dimensione della crescita e dello sviluppo del soggetto esiste anche una dimensione istintuale-motivazionale all'azione che può essere definita *vita interiore* e che, studiata da varie correnti psicologiche e psicoanalitiche, è un fattore centrale per determinare l'agire formativo .

Quando la struttura istintuale e la motivazione, per varie ragioni, sono limitate o addirittura negate, si possono insinuare nel soggetto elementi di frustrazione, di apatia, di malinconia, o addirittura di depressione, che caratterizzano un rapporto negativo del soggetto con la realtà. L'incidenza delle possibili limitazioni e negazioni della dimensione istintuale-motivazionale può essere di portata tale da condizionare in profondità il processo formativo, determinando trasformazioni significative e comportamenti difficili da gestire non solo dal punto di vista educativo. Il grande tema dell'emozionalità e dell'affettività, con la sua complessità, si pone come discorso centrale della vita interiore del soggetto, poiché l'affettività è un fenomeno che ha un'importanza determinante nei riguardi dell'apprendimento e della dimensione cognitiva .

3. Il soggetto-persona e il suo agire nel mondo

Il processo formativo è caratterizzato anche da altri aspetti, uno dei quali può essere sintetizzato dai complessi fenomeni legati alle azioni del pensare, della comunicazione linguistica e dell'agire e si afferma attraverso la connessione organica tra il momento percettivo-noetico e il momento pratico-applicativo. Il momento percettivo-noetico è forse l'elemento più articolato legato al rapporto mente-corpo, rapporto che negli ultimi decenni è stato al centro di una approfondita riflessione ed ha prodotto una vastissima letteratura epistemologica di carattere psicoanalitico e psichiatrico o legato al fondamentale sviluppo delle neuroscienze.

L'intenzionalità è, in questo senso, una categoria pedagogica centrale che consente al processo formativo di prendere forma in una direzione anziché in un'altra. La categoria dell'intenzionalità rappresenta una chiara sintesi del momento percettivo-noetico per comprendere il legame profondo tra il progetto mentale del soggetto e l'azione che si sviluppa e trasforma in modo decisivo la realtà. La complessità dell'intenzionalità dal punto di vista pedagogico è determinata dal rapporto e dal collegamento che l'intenzione umana, approfondita soprattutto in base alla riflessione filosofica e psicoanalitica fenomenologica, instaura con l'azione specifica. L'intenzionalità è, quindi, non solo fenomenologicamente una tensione verso l'oggettività, che dà senso all'oggettività medesima secondo la tradizione fenomenologica husserliana e, nel caso specifico, la tradizione psicoanalitica biswangeriana, ma è espressione dell'atteggiamento formativo del soggetto che rinviene nelle sue azioni il senso profondo della sua vita e delle sue aspirazioni.

L'intenzionalità necessariamente si lega al linguaggio, non come semplice rispecchiamento del mondo, ma come "forma di vita", comunicazione linguistica particolareggiata e situazionale che determina il legame fondamentale con la relazione educativa. Probabilmente se non ci fosse la comunicazione gestuale e linguistica nella complessità delle sue varie manifestazioni, non si potrebbe verificare la relazione educativa. Ma l'aspetto preponderante dell'intenzionalità e del linguaggio è connesso all'azione pratica nelle sue multiformi dimensioni.

L'azione pratica si realizza in modo complesso con la realtà in base al continuo e progressivo adattamento del soggetto alle situazioni che di volta in volta si esprimono durante l'attività umana, attraverso la rinnovata conquista di uno spazio ecologico che, in un certo senso, è trasformato e, a sua volta, trasforma in continuazione il processo formativo della soggettività, soprattutto considerando gli strumenti sempre più tecnologicamente raffinati di cui l'individuo dispone.

Il rapporto con il mondo si sviluppa tramite la dimensione strategica della intenzionalità della persona in relazione al linguaggio e all'azione pratica. In questo senso la categoria della cura del sé, ma anche la cura nei confronti dell'altro rappresentano, dal punto di vista pedagogico, un momento estremamente significativo che dà senso al processo formativo nella sua complessità. Il prendersi cura di se stesso e degli altri, avere cura delle cose, esprime, secondo la tradizione suggerita da Heidegger, la possibilità di auto-progettazione esistenziale tra inautenticità e autenticità dell'esistere.

In primis il senso pedagogico della cura si sviluppa proprio nella capacità strategica di avere un'attenzione, una preoccupazione e, soprattutto, una responsabilità nei confronti di se stesso e degli altri. Questa dimensione del processo formativo sviluppa le dimensioni precedenti e le concretizza verso il prendere forma del soggetto, che si adatta in modo continuo all'ambiente circostante, misurando ogni cambiamento su se stesso e nella relazione con l'altro. In particolare, la cura verso l'altro è il fondamento pedagogico dell'intersoggettività.

L'intersoggettività dal punto di vista pedagogico è espressione di una relazione asimmetrica che solo la cura come presa in carico e responsabilità nei confronti dell'altro può determinare. La comunicazione simbolico-linguistica rappresenta uno dei momenti più significativi del prendersi cura dell'altro e di progettare una specifica responsabilità che limiti ogni forma di indottrinamento e di prevaricazione nella relazione educativa.

In questa prospettiva di ricerca si fonda e si definisce la questione pedagogica interculturale. La pedagogia interculturale è da interpretare come una riflessione e un orientamento per comprendere i processi asimmetrici che si sviluppano nella classe tra soggetti-persona con appartenenze etnico-culturali diverse. È abbastanza evidente che i processi di inclusione interculturale si possono realizzare nella classe con una specifica progettazione curricolare, che consideri le diversità culturali e etniche di ogni studente nella classe e costruisca specifici nessi interdisciplinari che tengano conto delle culture originarie degli alunni presenti in classe.

Un caso tipico è l'insegnamento della storia. Secondo una prospettiva di pedagogia interculturale, infatti, non credo che sia possibile insegnare la storia o la geografia senza grandi aperture alle questioni che la società globale contemporanea pone. La prospettiva dell'insegnamento della storia, ad esempio, non può prescindere da una analisi della questione islamica e delle questioni indiane e asiatiche. Non si può, altresì, non considerare la centralità di una didattica che valorizzi la biografia individuale di ogni studente relativa alla sua cultura di appartenenza.

L'azione pratica e la cura di se stesso e degli altri sintetizzano la complessità del processo formativo che, per essere definito, deve necessariamente incontrarsi con la dimensione dell'evento.

L'evento è l'aspetto più significativo del processo formativo. Un incontro occasionale, il caso, l'hazard di rousseauiana memoria, un evento tragico, un trauma, una malattia improvvisa, un lutto, la morte percepita nell'altro ma anche vissuta come aspettativa, "essere per" l'evento finale nichilisticamente inteso, sono manifestazioni fenomenologiche dell'evento nella sua varietà e complessità. L'avvicinarsi dei possibili accadimenti determina inevitabilmente una reazione negativa o positiva del soggetto, un segnale evidente di frustrazione, uno sforzo di rielaborazione, un momento, comunque, di trasformazione cognitiva, affettiva e relazionale che lo interessa nel profondo, e lo trasforma.

L'evento interno o esterno all'attività del soggetto è espressione di un processo non atteso e rappresenta uno dei più significativi cambiamenti nella formazione della soggettività della persona. È da considerare, pertanto, un aspetto determinante in funzione delle trasformazioni che interessano il processo formativo.

Il processo formativo esprime, quindi, situazioni di crescita, di sviluppo, di cura e di coltivazione autoformative ed etero-formative per la costituzione di una soggettività unica e irripetibile. Tale soggettività si sviluppa nel tempo e nello spazio attraverso relazioni di spontanea formazione, di consapevole autoformazione e etero-formazione; ma l'elemento che incide fortemente e ne può condizionare le trasformazioni durante il processo formativo è dato proprio dall'occasionalità dell'evento. L'evento irrompe in maniera imprevedibile e influisce più o meno profondamente nella soggettività, contribuendo alla sua unica e irripetibile caratterizzazione e, soprattutto, determina il costituirsi della soggettività della persona nella situazione specifica.

Quello che, in maniera chiara, traspare dal rapporto tra l'intenzionalità, il linguaggio, la cura e l'evento è la rappresentazione di una soggettività non più chiara e distinta, ma fondata sulla «imperfezione». Questo concetto ha una sua specifica storia filosofica riferita al tema della finitudine umana, o al tema epistemologico della ricerca medica o al tema psicoanalitico della bi-logicità del soggetto, della diversità tra il pensare all'interno di se stessi e il pensare e dialogare con il mondo esterno, ma in questa prospettiva rappresenta sicuramente il senso stesso della soggettività.

Il presupposto è dato dal fatto che la linguisticità spesso differisce dalla logicità del pensiero e la logicità è condizionata fortemente dall'affettività il logos è fondato sul pathos.

In effetti, i processi linguistici della simulazione e della dissimulazione e, complessivamente, la bi-logicità del pensare e del comunicare linguisticamente determinano la gran parte dei comportamenti umani e sono l'espressione dell'autentica attività conoscitiva e dialogante dell'essere umano .

Per cui, il concetto di «imperfezione» ha posto in maniera ancora più incisiva, rispetto al passato, il complesso tema della riforma del trascendentale del soggetto, riforma che ha avuto due interessanti filoni di ricerca nei concetti di «paticità» e di «poiesi»: concetti, questi ultimi, che si intrecciano organicamente con le problematiche del processo formativo.

La paticità come elemento filosofico centrale nella ridefinizione della soggettività è un tema che ridetermina il rapporto tra il vissuto e il mondo e pone altresì la questione della soggettività, di una soggettività complessa che non solo oscilla tra le categorie convenzionali e definite dall'indagine clinica e psicoanalitico-psichiatrica del normale e del patologico, ma si colloca nel mondo in relazione alle varie trasformazioni ontologiche, intenzionali e imprevedibili della soggettività stessa .

Il concetto di poiesi, inoltre, approfondisce ulteriormente il nodo teoria-pratica nell'azione umana in relazione alle trasformazioni pratiche della realtà e alle sue applicazioni, come ad esempio il nodo centrale del lavoro umano, mettendo in rilievo la contestualità del momento teoretico e del momento pratico e applicativo e aprendo nuovi scenari rispetto al nodo teoria-pratica così come è stato sviluppato, in particolare, dalla riflessione kantiana in poi.

L'imperfezione, la paticità, la poieticità sono evidentemente tendenze della ricerca filosofica ed epistemologica contemporanea che si sviluppano nel soggetto-persona, poiché contribuiscono a porre in rilievo l'unicità e l'irripetibilità della persona immersa in una rete di relazioni nel e con il mondo.

Un aspetto centrale della soggettività umana in crescita, e quindi in continua trasformazione, è dato dalla sua unicità nel rapporto con il mondo, rapporto caratterizzato da imprevedibilità e continua oscillazione tra autenticità e inautenticità. È alla luce di questa dinamica che i momenti costitutivi del processo formativo si legano sempre più ai concetti di unicità, particolarità e differenziazione del soggetto.

Si può sostenere che unicità, particolarità e differenziazione sono alcuni dei concetti che “formano” il soggetto e ne diventano parte integrante, caratterizzante, in quanto il rapporto di contestuale adattamento e trasformazione del soggetto con l'ambiente è l'espressione di un processo formativo che si sviluppa nel tempo e nello spazio prendendo direzioni imprevedibili e uniche nell'articolarsi per scelte, gusti, incertezze, errori, divieti.

Nel processo formativo la soggettività si esprime attraverso l'instaurarsi di relazioni uniche con il mondo, e la successione di eventi ed azioni scaturite dalla particolarità di queste relazioni caratterizza progressivamente l'individualità del soggetto e la sua diversità rispetto agli altri soggetti.

Il processo formativo è costituito da un insieme di processi tendenti verso una forma mobile anche se unitaria ed è, per se stesso, una realtà problematica, in quanto il suo «prendere forma» risulta contraddistinto dalla possibilità, dalla potenzialità e dall'imprevedibilità, categorie identitarie predominanti che ne caratterizzano il percorso nella sua interezza.

4. **La tensione della soggettività tra particolare e universale**

La formazione è da intendersi come un processo che si sviluppa in modo oscillante tra diversi contesti, che sono diversissimi e talora in contrasto fra di loro: si va dai processi di condizionamento, di propaganda e di indottrinamento alle sempre più sofisticate regole della competizione sociale; dalle suggestioni irresistibili del mondo mediatico e tecnologico fino ai più classici meccanismi di conformazione e uniformazione culturale; dalle più violente espressioni di controllo attraverso l'imposizione di modelli pretesi vincenti alle proposte di emancipazione salvifica capaci di condurre la persona alla possibile realizzazione del suo potenziale umano e del suo rapporto con il sé e con le altre persone in forma empatica e dialogica.

Nel processo formativo emergono due ulteriori categorie di analisi delle problematiche della persona: il riconoscimento dell'identità e l'impossibilità di fare a meno di un vincolo. Per quel che concerne la prima categoria, si può dire che l'identità rappresenti il punto di arrivo del processo formativo, che dalla soggettività in formazione è vissuto come una perenne tensione ideale .

Per quel che concerne, invece, la seconda categoria, si sottolinea il valore progettuale della vita umana nel suo costruirsi soggettivo attraverso l'impossibilità di fare a meno di un vincolo, ovvero di un punto fermo che pur nella proiezione di un orizzonte lontano si dia come "arrivo" necessario a determinare lo sviluppo della potenzialità umana .

Il soggetto-persona si costituisce progressivamente attraverso un complesso processo formativo che è al tempo stesso conformativo, emancipativo, legato al riconoscimento e al vincolo. Questi quattro passaggi costituiscono un insieme di processi che hanno il compito di disvelare e costituire il soggetto-persona nel mondo ma che, nel contempo, determinano una conseguenza profonda e impossibile da ignorare in merito alla riflessione sulla formazione della persona nel mondo, in quanto impongono un complessivo ripensamento del concetto di libertà.

Il passaggio da soggetto a soggetto-persona fa riferimento ad una struttura sottostante, vede il coesistere di passività e attività, di riconoscimento della diversità e di necessità di appartenenza al tempo stesso, di affermazione da una parte e di assecondamento dall'altra.

Alla luce di questo ragionamento emerge una problematizzazione del concetto di libertà e si palesa anche in quale misura la persona non possa mai essere tanto "libera" né nelle sue potenzialità, come "assoluto" biologico, né nella sua capacità emancipativa e progressiva di trasformazione del mondo. Eppure, nonostante i potenti vincoli che la limitano nella situazione specifica e personale, essa deve necessariamente fare i conti con la costante tensione all'emancipazione, al desiderio di miglioramento e di tensione all'universalità a cui non riesce a sottrarsi.

L'esistenza stessa e il ruolo rivestito dalla pedagogia oggi sono strettamente legati alla dialettica inesausta che caratterizza il processo formativo del soggetto-persona, laddove quest'ultimo è stretto nei vincoli della situazione specifica e, al tempo stesso, proteso verso la realizzazione delle proprie potenzialità e verso le diverse possibilità di costruzione valoriale. In particolare, la pedagogia pone in evidenza un problema centrale della dimensione propria del processo formativo: il soggetto-persona, che ne rappresenta la finalità ultima, individua le varie espressioni della persona sempre in rapporto alla situazione specifica in cui vive, lavora e consuma; è immerso nei diversi contesti e nelle specifiche situazioni che esso deve essere considerato.

In questa proposta di definizione si avverte tutta la distanza rispetto alla teoria marxiana che andava nella direzione di una critica dell'economia politica capace di condurre l'indagine scientifica ad

un'autentica concretezza. Un'impostazione di questo tipo dava significato alle situazioni economiche, sociali e storico-concrete in cui vivevano, lavoravano e soffrivano le persone all'interno del sistema di produzione capitalistico. Ma il soggetto di cui si interessava Marx, pur nella ricerca di una liberazione della soggettività in una società socialista e nel perseguimento di una formazione «onnilaterale», era tendenzialmente armonico, idealistico e non rappresentava, quindi, la soggettività unica e irripetibile della persona, decostruita da dimensioni ontologiche e idealistiche su cui oggi, dopo la cosiddetta postmodernità, costruiamo la nostra riflessione.

Inoltre, all'interno di un percorso storico di interrogazione sulla soggettività, i molteplici contributi provenienti dai più differenti ambiti di ricerca scientifica avvalorano e confermano la riflessione contemporanea proprio nella direzione dell'impossibilità dell'armonia e del necessario abbandono della visione idealistica della soggettività.

Il soggetto-persona è abbastanza forte da poter possedere e sostenere, sebbene in maniera relativistica, una "sua" verità in riferimento ai contesti specifici in cui vive e opera; ma nello stesso tempo il soggetto-persona non possiede la forza cogente e trascendentalmente definita necessaria ad orientare il principio veritativo della realtà. Tutto ciò non assimila pienamente, a mio avviso, il soggetto-persona alle caratteristiche della post-modernità. Poiché esso si dà come unico, particolare, irripetibile e, soprattutto, è diverso nel tempo, nello spazio e nei luoghi in cui vive e opera.

I processi educativi e formativi, proprio nella contestualità dei vari aspetti in cui si evidenziano, fanno emergere la diversità delle persone. Ogni soggettività umana, immersa nel mondo e nella società, contestualizzata nella specifica situazione in cui agisce, si evolve sugli assi temporali e spaziali, si diversifica ed esprime una imperfezione. Il soggetto imperfetto e perennemente in via di definizione, a dispetto della sua relatività e particolarità, tende a valori assoluti, si realizza in una tensione della sua attività verso valori generali e universali proiettando la sua particolarità imperfetta.

In altri termini, la soggettività della persona si struttura all'interno dei momenti di conformazione, emancipazione, riconoscimento e vincolo che si instaurano nella situazione specifica. La specificità della situazione agisce da elemento "relativizzante" ma al tempo stesso funge da stimolo nella tensione verso l'assoluto.

La soggettività della persona si forma, dunque, nel tempo, nello spazio e nei luoghi della vita, e presenta alcune caratteristiche di diversità contestualizzate rispetto alle situazioni specifiche che interessano l'ambiente familiare, scolastico, politico e sociale.

Non appaia banale ricordare, con alcuni esempi, che la formazione dell'infanzia nel Darfur è molto differente dalla formazione scolastica di un bambino che vive nelle favelas brasiliane o che frequenta le scuole di Kyoto piuttosto che quelle della Calabria. Inoltre la soggettività della persona si differenzia anche nei tempi della formazione, per cui un anziano dei sobborghi di Chicago vive e si forma diversamente rispetto ad un adulto benestante di Roma o a un adolescente che vive in un quartiere popolare di Pechino. Per non parlare, nella contemporaneità, della formazione legata al fondamentalismo religioso. La questione della formazione nell'Islam, infatti, è legata alle specificità delle situazioni storiche nella cultura e nella religiosità islamiche che hanno determinato e determinano specifiche situazioni di conflitto e, soprattutto, le dimensioni del terrorismo globale su cui la ricerca pedagogica necessariamente deve riflettere.

Il processo formativo del soggetto-persona con le sue caratteristiche è legato in modo abbastanza chiaro, quindi, alla situazione culturale e religiosa, in senso antropologico ed ecologico, in cui una persona vive.

Ammettendo la particolare combinazione biologico-culturale-sociale del processo formativo, non solo si individua la problematicità della soggettività come tratto fondante dell'identità della persona che si forma diversamente nel tempo, nello spazio e nei luoghi in cui vive, ma si sottolinea l'importanza dell'ambiente specifico in cui tale soggettività si colloca.

La questione dell'ambiente ha conseguenze notevoli dal punto di vista della riflessione sul contemporaneo e apre scenari fondamentali rispetto alle possibili trasformazioni a cui è soggetta la persona che vive la realtà contemporanea in questa nostra epoca.

La realtà che ci circonda ci restituisce un ambiente di vita sempre meno naturale e, per quel che afferisce alle zone del pianeta tecnologicamente avanzate, un ambiente sempre più simbolico e mediatico, al punto da farcelo percepire come "virtuale".

La sensazione di virtualità data dall'annullamento della dimensione spazio-temporale a causa della pervasività della digitalizzazione che interessa il settore della comunicazione – e di conseguenza ogni aspetto della vita umana che è naturalmente protesa alla comunicazione – influenza ormai in modo sempre più decisivo le scelte consapevoli o inconsapevoli del soggetto .

L'intensità relazionale che scaturisce dall'interazione dell'uomo con il mondo appare completamente mutata, e questi cambiamenti interessano un concetto di globalizzazione planetaria avviata, ma non pienamente realizzata, dai progressi tecnologico-digitali. Per cui il soggetto-persona, oggi, si rapporta a questioni che sono le stesse del passato ma sono profondamente mutate nelle loro modalità di espressione e rappresentazione. Ad esempio, alcuni dei nodi centrali della soggettività che si manifesta nella società globale contemporanea e si sviluppa diversamente possono essere: la questione del consumo materiale dei beni, che può essere sovrabbondante o minimo, ma soprattutto è soggetto ad una diversa percezione di povertà e ricchezza, entrambe legate ad un nuovo immaginario di riferimento; la questione del rapporto biologico-istintuale con il mondo, oggi più complicato rispetto al passato, poiché questo rapporto è regolato da sistemi di pensiero scaturiti da esigenze nuove, abitudini nuove, come il desiderio-necessità di vivere sempre "connessi" alla rete; la questione della problematizzazione dei rapporti interpersonali e delle persone con i media e i new media, poiché la diffusione capillare nel tessuto sociale dei supporti digitali da una parte ha creato nuovi gruppi di esclusione sociale, dall'altro ha portato i soggetti pienamente coinvolti a riorganizzare il proprio vissuto quotidiano e i rapporti di famiglia, lavoro e tempo libero, sulla base di nuove forme di comunicazione fortemente mediate, nonché "dipendenti" dalla loro natura mediatica.

Il tema del soggetto-persona che vive e definisce la sua soggettività nella situazione specifica è quindi caratterizzato, in primis, da una tensione tra la sua particolarità legata al vissuto quotidiano e l'universalità dei valori a cui aspira. Il soggetto-persona vive, infatti, le sue scelte e la sua condotta di vita tra il perseguimento del soddisfacimento dei bisogni primari, dell'utile, del piacere e l'aspirazione alle regole etiche, alle norme condivise dalla comunità a cui vuole appartenere, alle concezioni religiose e ai valori universali in cui riconosce un'affinità rispetto a una propria sensibilità e umanità.

Il soggetto-persona oscilla tra particolarità e universalità, tra un'attività concreta che si esplica nella quotidianità e una tendenza verso dei valori che sono comuni a più persone. Si verifica in questo caso uno snodo cruciale della costituzione della soggettività unica e irripetibile, si mostra il significato non solo universale dei valori a cui il soggetto-persona aspira, ma anche i risvolti sociali, comunitari e di "condivisione collettiva" che questi valori devono rappresentare. Valori universali sono la verità e la libertà, ma anche la realizzazione del bene comune, la conquista del principio di uguaglianza e l'avverarsi del sentimento di giustizia .

L'educazione è la tensione che rivela il problema del soggetto-persona in situazione dialettica tra particolarità e universalità, e la pedagogia è quel sapere che può, in maniera critica, analizzare e orientare questa tensione. Il vero telos dell'educazione è la possibilità di emancipazione del soggetto-persona, e, cioè, consiste nell'opportunità di risolvere praticamente i problemi della propria situazione specifica e particolare attraverso tentativi, non solo astratti ma pure concreti, di realizzazione dei valori più aperti e inclusivi della cultura e del gruppo a cui appartiene e in cui vorrebbe anche riconoscersi da un punto di vista identitario.

L'ingresso dei concetti di società, comunità, cittadinanza richiede complessivamente un arricchimento, e una problematizzazione, legate alla formazione del soggetto-persona poiché attendono che quella tensione verso l'universale non rimanga come tensione astratta, come aspirazione puramente spirituale,

ma passi attraverso una, diverse, molte possibili concretizzazioni. Tali concretizzazioni parziali, particolari, imperfette mirano alla realizzazione di valori universali che, proprio perché universali, non possono mai essere realizzati una volta per tutte e in un tempo assoluto, ma possono essere discussi, negoziati, adattati alle esigenze, ai limiti e alle aspirazioni della società democratica a cui si aspira ad appartenere.

La tensione all'emancipazione, di cui è investito il soggetto-persona, non è solo il fondamento della democrazia, ma è il fondamento dell'aspirazione e della conquista dei diritti umani e sociali necessari alla costruzione di una democrazia inclusiva e solidale.

5. La formazione tra comunicazione digitale, etica e diritto

La pedagogia, ponendo al centro del suo universo conoscitivo la formazione del soggetto-persona, deve necessariamente e continuamente misurarsi con numerose altre scienze che, secondo prospettive disciplinari differenti, concorrono a studiare i contesti, i problemi e i fatti educativi. La pedagogia, così, si può considerare una scienza dalla frontiera aperta e la sua riflessività ha assunto una valenza auto-comprensiva che l'ha vista trasformarsi da sapere unitario, legato alla filosofia, a sapere plurale aperto alla molteplicità dei saperi, anche a quelli non canonicamente considerati come scienze dell'educazione in base al paradigma deweyano.

A questo proposito basti riferirsi alle neuroscienze, per restare in ambito sperimentale, o alle altre scienze umane quali l'etica e il diritto. È così che si manifesta la cosiddetta "nevrosi teorica" della pedagogia, che riguarda proprio l'esigenza di conciliare l'istanza di autonomia con la unitarietà disciplinare, pur nell'apertura ad altre scienze che, il più delle volte, ne confondono i tratti distintivi.

“Lo specifico della pedagogia si esprime attraverso il coordinamento dei diversi saperi e attraverso la funzione orientativa di quelle conoscenze verso precise scelte assiologiche e teleologiche. L'interesse delle altre scienze, in effetti, è conoscitivo rispetto all'educazione; pur essendo implicate in forti antropologie, non esprimono l'intenzione di progettare ed orientare l'educazione. La pedagogia, al contrario, è regolata da un fine educativo ed attraverso questa implicita vocazione teleologica, attraverso l'educazione persegue il compimento, la realizzazione e l'emancipazione del soggetto. Il carattere pratico della pedagogia si esprime nell'impegno a pensare la formazione in realtà che non sempre esprimono una funzione di emancipazione”.

Del tutto nuova è l'apertura della pedagogia alle neuroscienze, tanto per quel che riguarda gli studi sulle immagini della mente umana, quanto per quel che riguarda le ricerche delle epistemologie digitali.

Quando pensiamo alle neuroscienze ci riferiamo, in effetti, ad un ampio bacino disciplinare che include diverse scienze cognitive che vanno dalla psicologia alla psicologia cognitiva, alla neurologia, alle scienze naturali, all'antropologia cognitiva, alla filosofia, all'intelligenza artificiale, fino alla stessa filosofia. Senza dubbio ci si rende subito conto di trovarsi davanti ad un territorio disciplinare molto ampio, complesso e ricco di discipline eterogenee. Tale eterogeneità non deve però distrarre dal riconoscere la matrice valoriale che le contraddistingue, poiché tutte risultano accomunate dall'intenzione di studiare i processi cognitivi della persona e le intersezioni tra le possibilità cognitive della mente e l'intelligenza artificiale.

I punti di contatto con la pedagogia riguardano il rapporto intercorrente tra sviluppo della mente e l'adattamento all'ambiente, con una serie di riferimenti a vincoli e leggi che natura, cultura e tecnologia pongono alla costruzione dei processi cognitivi. Si può, in quest'ottica, costruire un collegamento con il rapporto tra filogenesi ed ontogenesi nella specificità dei processi cognitivi umani, la cui originalità rispetto agli altri viventi risente delle molteplici immagini che la mente umana ha evidenziato nel plurimillenario sviluppo della specie.

In quest'ottica alcuni pedagogisti hanno evidenziato la natura genetica della formazione e dello sviluppo della mente, correlata ai processi di adattamento all'ambiente ma legata anche alla funzione formativa dell'esperienza.

In effetti, i neuroscienziati hanno ricostruito il rapporto esistente tra sviluppo cognitivo e creatività tecnologica, sottolineando come lo sviluppo cognitivo del singolo risulti essere la ricapitolazione dell'intera storia di adattamento all'ambiente della specie umana attraverso la creatività degli stessi artefatti tecnologici. D'altro canto il singolo individuo della specie umana ha ereditato nel suo patrimonio personale quella grande creatività che gli permette, oltre al superamento dei limiti ambientali, anche di affinare la capacità di costruzione di sempre nuovi artefatti tecnologici

Ne risulta che il processo formativo umano è “ [...] alimentato dal potenziale conoscitivo più evoluto di tutti i viventi che abitano e hanno abitato la Terra sin dal principio. Nel corso della filogenesi i domini conoscitivi dei viventi si sono andati differenziando all'interno delle loro autopoiesi, cioè del loro processo di autodistinzione biologica, dagli invertebrati fino al genere Homo: le specie di quest'ultimo, disponendo alla fine del sistema neurocerebrale più specializzato, hanno via via integrato i domini ereditari del sentire con quello nuovo del pensare. È da allora che i nostri lontani progenitori della preistoria hanno dato inizio all'avventura umana del conoscere”.

L'aspetto più significativo di queste ricerche per la pedagogia, riguarda attualmente la cosiddetta mutazione antropologica che, secondo alcuni studiosi, interesserebbe la specie umana nell'era digitale. Poiché la rivoluzione tecnologica in atto, oltre ad introdurre la persona nell'era digitale, promuove un vero e proprio mutamento antropologico che si può meglio riconoscere ed evidenziare nelle giovani generazioni. Nate e cresciute con le nuove tecnologie, le nuove generazioni si definiscono come “nativi digitali”, e rappresentano una popolazione planetaria di giovanissimi con caratteristiche identitarie biotecnologiche, che prescindono, ad esempio, dai luoghi geografici d'origine e dalle culture in cui si sono formati.

I “nativi digitali” sarebbero capaci non soltanto di utilizzare i dispositivi delle nuove tecnologie, ma di presentare un pensiero “altro” rispetto a quello delle precedenti generazioni, un pensiero nato da un mutamento destinato ad assumere connotati non ancora ben definiti se non nell'espressione di una razionalità diversa rispetto a quella con cui l'essere umano, da millenni, è entrato in relazione con l'ambiente, con gli altri, con se stesso. I figli dell'era digitale sarebbero dotati, infatti, di una mente connettiva e interattiva che, modificando la natura dell'uomo, produrrebbe una nuova fase dell'evoluzione della specie, risultante dall'ibridazione tra la natura e la tecnologia. Ed è sulla tecnologia che si andrebbe a giocare lo scarto più significativo, poiché quest'ultima non sarebbe più uno strumento per migliorare l'adattamento all'ambiente, ma una struttura incorporata all'uomo, ad un essere umano paragonabile al cybionte cui ha fatto riferimento J. De Rosnay nella prefigurazione dello scenario antropologico del terzo millennio.

Il problema della comunicazione non si porrebbe più nei termini dell'analisi del fenomeno del surriscaldamento comunicativo, quanto in quelli di una vera e propria questione epistemologica che riguarda i congegni della mente e le modalità attraverso cui la mente produce oggi conoscenza e cultura. Tali rilevanti questioni inducono ad interpretare alla luce di nuove categorie sia la comunicazione e sia la formazione, in quanto processi che, prima di essere prodotti relazionali e culturali, interessano e caratterizzano la vita di tutti i viventi, dunque anche e soprattutto dell'essere umano. Comunicazione e formazione sono i processi da considerarsi, per antonomasia, le più alte manifestazioni delle capacità umane di adattamento all'ambiente.

Alcuni autori, muovendo dalla condivisione di questi presupposti scientifici e culturali, hanno evidenziato la natura genetica sia della comunicazione che della formazione, espressioni umane legate a processi come l'adattamento e l'apprendimento. Attraverso questi stessi studi emerge la funzione formativa dell'esperienza nello sviluppo della mente, evidenziando proprio quel mutamento antropologico dovuto ai processi di ibridazione uomo-tecnologia che appare destinato a delineare il paradigma culturale del “postumano”.

Un tale paradigma è originato dalla combinazione tra dimensioni biologiche e dimensioni tecnologiche propria della digitalizzazione dei processi culturali e conoscitivi, processi che si appalesano nelle forme di razionalità oggi usate comunemente, ma i cui riflessi cognitivi sono più evidenti nelle giovani generazioni che vi fanno ricorso in maniera “naturale” e talora esclusiva.

L'errore più clamoroso rispetto a tale rivoluzione culturale sarebbe forse quello di comportarsi come nuovi apocalittici della comunicazione, incapaci di guardare avanti e di cogliere il significato di una svolta radicale e irreversibile, al punto da non poter essere considerata “solo” tecnologica, poiché interviene pervasivamente in molti aspetti dell'organizzarsi delle società e del rappresentarsi dell'umanità.

Si tratta, infatti, di una svolta destinata a modificare strutturalmente natura e funzioni dell'essere umano, il suo stare in società, l'organizzarsi politicamente, il produrre, l'elaborare e il far circolare la cultura, le stessa modalità del comunicare. Il problema che si pone da subito, e si porrà maggiormente dai prossimi anni, è quello di tutelare il significato profondo della comunicazione, di salvaguardarlo per accrescere la capacità di interazione, d'intesa e di comprensione. Le strutture cognitive dell'essere umano e le sue facoltà comunicative sono talmente plastiche da predisporre alle innovazioni dell'ambiente in generale e dell'ambiente culturale in particolare.

Quel che significativamente emerge dagli studi condotti nell'ambito delle scienze umane è il convincimento di dover valorizzare il nesso esistente tra comunicazione e formazione, un nesso implicito nella stessa dimensione biologica dei viventi, e del “vivente uomo” in particolare, al fine di sottolineare la valenza intersoggettiva di processi da considerare come manifestazione delle più evolute possibilità cognitive dell'essere umano.

“In tal senso la Pedagogia del post-umano, preoccupata e tuttavia attenta ai processi di transizione in atto, nell'accoglierne la complessità di talune implicazioni, da una parte intende problematizzare la intrinseca valenza ibrida della trama evolutiva del vivente e, dall'altra, intende delineare, all'interno di una visione eco-sistemica, l'ipotesi di un nuovo umanesimo, la possibilità cioè di una formazione alla solidarietà inter-specifica e alla fratellanza globale.

La suggestione di un nuovo umanesimo costituisce per la pedagogia una prospettiva evocativa ma soprattutto “potente” concettualmente, poiché prelude, ipotizza e indica nei fatti quegli ineludibili legami esistenti tra pedagogia, etica e diritto. La vocazione axiologica delle scienze umane si lega all'esigenza di considerare il processo formativo all'interno di circostanze storiche determinate che possono sollecitare e promuovere la formazione, oppure, al contrario, inficiarne lo sviluppo e deviarne il corso. Il processo formativo tende ormai ad essere diffusamente considerato come il fondamento di una democrazia costruita dal basso, dalle persone, in ragione della creazione di legami sociali oggi ormai sempre più necessari.

La natura intersoggettiva dei valori, ossia la possibilità che questi, nel loro darsi al tempo stesso come particolari e universali, trovino condivisione adeguata all'interno di una comunità e che siano espressione delle tensioni e delle esigenze comunicate da quella comunità, conduce alla possibilità del consenso su questioni che siano ritenute centrali per tutti, quali il valore della persona, la sua dignità, la sua educabilità, il suo essere fine di ogni scelta o azione. Le caratteristiche di intersoggettività e di condivisione ci permettono di considerare, pertanto, la necessità di una proficua collaborazione tra pedagogia, etica e diritto, anche sulla base di una ricerca di forme tendenti ad una democrazia planetaria, da esperire anche attraverso il pluralismo.

Il compito della pedagogia in questa direzione, pur nel riconoscimento della complessità e problematicità insita nel compito stesso, richiama talune fondamentali esigenze della persona e dei gruppi sociali che consegnano all'attenzione la responsabilità della scelta etica nei processi della formazione. La costruzione di un orizzonte di senso è una delle sfide più ambiziose e difficili con cui la pedagogia deve misurarsi. L'adozione di un tale compito consente alla disciplina di ritrovare il significato della propria vocazione e l'indispensabilità della sua specificità disciplinare individuandola nella peculiare tensione salvifica. Al pari delle altre scienze umane, che hanno una natura

eminentemente teorico-pratica ed in cui si esprime l'attenzione per le diverse manifestazioni dell'umano, la pedagogia è governata da una specifica intenzionalità destinata a coltivare l'umano, tutelandone il potenziale educativo e assumendo una responsabilità per l'educazione. Quest'ultima vuole trovare concretizzazione nelle tante dimensioni applicative in cui l'umano può esprimersi e arricchirsi, oppure disperdersi e depauperarsi.

Analisi condotte in queste direzioni sottolineano il rischio della perdita del potenziale formativo, mentre altre analisi evidenziano la funzione critica che la pedagogia deve esperire nell'impegno per l'emancipazione attraverso l'educazione. Per la pedagogia, infatti, si tratta di pensare l'educazione come processo di aiuto, sostegno e cura nei confronti della formazione del soggetto, del compimento di un percorso di umanizzazione e tendendo alla realizzazione di un progetto di vita che sappia proiettarsi oltre i rischi dell'esistenza.

Il problema dell'emancipazione, interpretato nella prospettiva di Habermas, suggerisce che la pedagogia, in quanto scienza umana, non può non essere animata dal telos dell'emancipazione che si concretizza nell'educazione. Questa circostanza chiama in causa la questione della responsabilità educativa di ogni soggetto-persona nei confronti degli altri soggetti-persona.

La tensione salvifica della pedagogia permette di finalizzare pensiero ed azione in una direzione che, attraversando modelli e progetti, pone al centro il fatto antropologico, configurandolo come problematica che restituisce il senso ultimo della riflessione pedagogica. Questo orizzonte impone una direzione obbligata di ricerca, intesa a scandagliare il soggetto tanto per fare affiorare bisogni ed esigenze quanto per additare i percorsi della cura. Il problema, complesso e articolato senza alcun dubbio, diventa centrale perché permette l'analisi della formazione come processo del concretizzarsi dell'umano.

Nell'umanizzazione progressiva del soggetto emerge la questione della "scelta", come operazione complessa dell'esercizio dell'identità e della libertà, per cui scegliendo ci si contrappone nettamente alle altre possibilità messe in campo, con la conseguenza che il soggetto possa anche non realizzare pienamente il potenziale formativo e, per ciò stesso, disperdersi nell'insuccesso, nella perdita, nello scacco, nel fallimento. La persona, misura di tutte le cose, va tutelata e rispettata, orientata verso l'emancipazione, guidata verso la libertà e l'autonomia, sostenuta nel lungo e laborioso processo della sua realizzazione.

Non si può, pertanto, non riconoscere quanto il problema della persona, e dei diritti che gli appartengono, sia oramai centrale rispetto alla democrazia. Una tale questione, accentuatasi nell'età della globalizzazione, alimenta la ricerca di criteri unificanti proprio quando il soggettivismo esaspera il trionfo dell'individualismo e del neoliberismo. La crisi del concetto fondamentale di eguaglianza coincide con la crisi stessa della democrazia, inteso come processo di inclusione delle persone e della tutela dei loro diritti. Il ritorno del naturalismo biotecnologico, potrebbe ulteriormente mettere in difficoltà la democrazia dal momento che le tecnocratie di mercato conducono a rinunciare ad ogni considerazione etica e giuridica. La fine del criterio sociale, utile per misurare l'efficacia delle istituzioni democratiche, e l'indebolimento dei fini generali nel richiamo della giustizia sociale costituiscono i fattori di crisi della democrazia, mentre il mercato globale liquida il principio della centralità della persona in nome di una società succube delle regole del mercato globale. L'esclusione sociale si prospetta come questione del terzo millennio, va ad incarnare il vero discrimine del confronto politico-sociale. Viene così drasticamente ridimensionata ogni possibile illusione che la globalizzazione possa essere considerata portatrice di valori di eguaglianza o addirittura di realizzazione di diritti fondamentali.

Parte III

Una pedagogia sistemica per l'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola italiana

Per comprendere la dimensione organica del rapporto pedagogia-didattica-valutazione per risolvere i problemi della formazione della persona umana, è opportuno analizzare il rapporto tra l'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola, attraverso un'analisi storica di alcuni processi e legati ad una specifica concezione pedagogico-sistemica, per comprendere le possibilità di definizione di una nuova scuola democratica.

Affrontare un discorso pedagogico sulle possibilità di una rinnovata scuola democratica italiana dei prossimi anni è opportuno sviluppare specifiche considerazioni su alcuni nodi cruciali delle trasformazioni della scuola italiana, avendo come punto di partenza la riforma Gentile del 1923 e, come punto di arrivo la "Buona Scuola" del 2015 e le sue implicazioni culturali.

1. La scuola come selezione delle classi dirigenti. Il modello di scuola gentiliano

I vari studi che si sono interessati in questi ultimi anni del ruolo della riforma Gentile del 1923 non hanno sufficientemente focalizzato l'eredità che il modello scolastico gentiliano ha lasciato alla tradizione storico-culturale del nostro Paese.

È abbastanza evidente che il modello scolastico gentiliano è stato caratterizzato dalla dimensione meritocratico-selettiva della scuola, basata sull'asse centrale del liceo classico e sulla non valorizzazione del lavoro, considerato come "valvola di scarico" per gli studenti che non potevano accedere al liceo classico per proseguire gli studi all'università, e che necessariamente dovevano seguire il percorso formativo degli istituti tecnico-professionali per la formazione della forza-lavoro necessaria alla struttura economica e sociale di quel modello di società nazionalistica e protezionistica, gerarchicamente subordinata ad un sistema partitocratico, burocratico-professionale che gestiva l'intera organizzazione sociale.

A questo sistema a "canne d'organo" si deve aggiungere la formazione dei maestri caratterizzata dall'Istituto Magistrale voluto da Gentile per formare una classe di educatori per il popolo, i maestri appunto, che avrebbero dovuto garantire il primo segmento popolare del sistema scolastico italiano.

In effetti, la riforma Gentile consegna alla tradizione storica e culturale italiana una scuola centralista che si basa sul principio che la scuola deve formare le classi dirigenti e sancisce, secondo un filone culturale che già si era definito con la legge piemontese Casati del 1859 estesa al Regno d'Italia, il principio che l'istruzione dovesse essere l'espressione della "teoria dei due popoli", il centro di formazione delle classi dirigenti, basato su una paternalistica apertura all'educazione del popolo.

Il modello della scuola gentiliana presentava un unico pregio, e cioè quello di esprimere un progetto organico, diretta conseguenza di una teoria filosofica che aveva una applicazione in una scuola basata su una cultura umanistica e sulla centralità della filosofia. Di conseguenza la scuola era costruita su una figura di insegnante che trasmetteva la cultura ("chi sa, sa anche insegnare") e su una figura di "capo di istituto", di direttore didattico e di preside che controllava la didattica e i contenuti culturali ed esercitava il potere gerarchicamente sovraordinato.

La teoria pedagogica gentiliana rappresenta il progetto organico su cui si fonda l'architettura complessiva del modello scolastico gentiliano. Gentile afferma che la pedagogia "si risolve" nella "filosofia dello spirito", che rappresenta la filosofia dell'attività umana nel suo svolgimento concreto. L'affermazione del filosofo, che dovrebbe essere approfondita e contestualizzata nell'ambito della sua specifica riflessione filosofica e pedagogica, dimostra che l'azione dell'insegnante si deve basare fondamentalmente sulla conoscenza approfondita dei contenuti della disciplina e sulla trasmissione di

conoscenze e di valori nella relazione educativa, come lo stesso filosofo chiarisce in più luoghi della sua prima raccolta di saggi di pedagogia e come aveva teorizzato nel testo *L'insegnamento della filosofia nei licei* del 1900 e, successivamente, nel saggio fondamentale pubblicato nel 1901 *Il concetto scientifico della pedagogia*. Lo schema dell'insegnante-trasmittitore di conoscenze è centrale nel modello di scuola gentiliano, come è dimostrato dal progetto complessivo di scuola espresso nella sua riforma scolastica del 1923. L'insegnante deve essere un modello colto di riferimento per lo studente che, solo se si conforma completamente alla personalità culturale ed etica dell'insegnante, può realizzare in modo integrale la sua formazione. In questo senso l'insegnante deve conoscere in modo approfondito quello che è il suo ambito disciplinare di riferimento, per immedesimarsi dal punto di vista spirituale e culturale con lo studente, tanto da diventare con quest'ultimo una persona unica spiritualmente attraverso il concetto filosofico di "sintesi a priori".

La relazione educativa si basa sul concetto che l'autentica libertà dello studente-allievo è fondata sul riconoscimento dell'autorevolezza dell'insegnante-maestro. In questo senso, questo tipo di relazione educativa non sviluppa una autentica costruzione dialogica di valori, una specifica comunicazione educativa a vari livelli e potrebbe risultare espressione di un sistema educativo autoritario. In questo contesto si muove la prospettiva del capo di istituto di impostazione gentiliana che rappresenta l'istituzione e, in particolare, le direttive centralistiche del Ministero, di cui egli deve essere l'esecutore e il garante. Il capo di istituto nel sistema scolastico gentiliano rappresenta, dunque, un controllore della preparazione culturale dell'insegnante e della sua azione didattica, nonché della applicazione delle leggi e dei regolamenti imposti dalla burocrazia ministeriale.

Il Regio Decreto n. 965 del 1924 e il Regio Decreto n. 1297 del 1928 dimostrano con chiarezza, nelle parti che trattano gli aspetti specifici del ruolo del direttore didattico, del preside e anche dell'ispettore scolastico, la centralità del controllo didattico e burocratico, che è maggiormente accentuato nella scuola del fascismo. Questo ruolo di garante delle leggi e dei regolamenti centralistici deriva dall'idea che, se il capo di istituto deve essere un attuatore della normativa generale e dei regolamenti, deve essere un controllore della didattica e, quindi, necessariamente deve proporsi come modello culturale che controlla il sapere trasmissivo degli insegnanti.

Egli deve, quindi, essere un ottimo conoscitore dei contenuti, una persona colta e, preferibilmente, più colta degli insegnanti. Ma l'aspetto più significativo dell'azione amministrativa del capo di istituto, direttore didattico o preside, con differenziate modalità di esercizio di funzione, è quello di interpretare l'autorità dell'istituzione che deve essere riconosciuta dagli studenti, dagli insegnanti e dal personale della scuola. Il capo di istituto deve controllare il rispetto delle normative e dei regolamenti e, eventualmente, sanzionare i comportamenti non ritenuti in regola con le leggi e i regolamenti in relazione al periodo storico preso in considerazione.

Le conseguenze del sistema di scuola gentiliano si evidenziano nel fatto che solo una severa selezione basata sull'esame di Stato per costruire una scuola della meritocrazia, che si fonda sulla formazione delle élites, può dare un significato ad una scuola siffatta. La scuola doveva formare le élites che, al tempo di Giovanni Gentile, erano rappresentate dalla classe burocratica, che doveva controllare gerarchicamente e, secondo le prospettive di uno stato centralista, l'organizzazione scolastica periferica dello Stato. Il sistema scolastico gentiliano, basato tra l'altro sulla centralità della cultura classica in quanto il liceo classico, dove il curriculum formativo centrale era rappresentato dal latino, dal greco, dalla letteratura italiana e dalla storia della filosofia, consegna alla cultura europea uno schema molto preciso che identifica il ruolo dell'insegnante, almeno della scuola superiore, come un umanista colto che basa la sua azione sulla trasmissione di conoscenze. Egli deve essere una persona di cultura che conosce in modo approfondito la propria disciplina, e trasmette le conoscenze allo studente che deve memorizzarle e comprenderle. È un apprendimento basato su un insieme di conoscenze che spesso è gestito autonomamente dalla rielaborazione critica dello studente, ma è anche un apprendimento che irrobustisce la resistenza e il sacrificio per lo studio e, complessivamente, per la formazione culturale dello studente. La selezione scolastica si basava principalmente, durante l'esame

di Stato, sull'accertamento delle conoscenze che, inevitabilmente, dava la possibilità di valutare i diversi studenti con maggiore facilità. È abbastanza evidente, quindi, che per realizzare una tale valutazione era necessario un grande senso di responsabilità dell'insegnante e di controllo da parte della struttura amministrativa, che poteva, però, sfociare in arbitrio e in un ingiustificato esercizio di potere sull'altro.

Il modello gentiliano, che ha uno sviluppo interessante, ma non realizzato per il sopraggiungere della guerra, nella *Carta della Scuola* di Bottai, che sancisce l'apertura della scuola al mondo del lavoro e al mondo extrascolastico, costituisce il punto di riferimento su cui la scuola della Costituzione Repubblicana e la scuola del secondo dopoguerra lavoreranno per costruire una possibile scuola democratica.

2. Il problema della scuola democratica nel secondo dopoguerra e fino agli anni Novanta.

La storia della scuola e delle istituzioni scolastiche nel nostro Paese ha avuto nel secondo dopoguerra e, in particolare, nella Costituzione Italiana del 1948 quel periodo di ricostruzione morale e civile del nostro paese che ha sviluppato proprio nella ricerca della scuola democratica uno dei suoi punti di riferimento fondamentali.

In genere, le storie della scuola più accreditate hanno messo in rilievo il momento di rottura sancito dalla Costituzione Repubblicana. In realtà, però, il valore fondamentale della Costituzione Italiana non è stato chiarito fino in fondo. Spesso della Costituzione infatti, sono stati considerati solamente alcuni articoli specifici e, in particolare, gli articoli 33 e 34 come fondanti il nuovo paradigma della scuola democratica contemporanea.

In effetti, alcuni principi dei suddetti articoli costituirono importanti motivazioni politiche per le tre forze culturali in campo nella prima fase politica della Repubblica italiana: i cattolici, che avevano nella Democrazia Cristiana di De Gasperi il punto di riferimento politico e rappresentativo, i marxisti, che avevano nel Partito Comunista di Togliatti un costante riferimento e la terza forza laica, socialista, repubblicana e radicale che ha rappresentato, tra momenti positivi ma anche grandi contraddizioni, almeno fino agli anni '90, un punto di mediazione culturale fondamentale tra i due grandi blocchi culturali e di potere.

La scuola dell'obbligo, che ha la sua piena realizzazione nell'istituzione della scuola media dell'obbligo nel 1963, è stata contrassegnata dall'impegno delle forze marxiste; la cultura del 1967-68 esemplarmente definita dalla *Lettera a una professoressa* di don Lorenzo Milani è espressione di uno sforzo fondamentale della cultura laica e marxista, ma anche delle forze cattoliche progressiste, come anche il grande sforzo dei Decreti Delegati degli anni '70 rappresenta la sintesi della "comunità scolastica" di ispirazione laica e della "comunità educante" di ispirazione cattolica.

In effetti, il processo che ha condotto alla costruzione di una scuola democratica ha avuto nella figura dell'insegnante e del capo di istituto alcuni riferimenti fondamentali. In questo senso, l'insegnante della scuola democratica ha i riferimenti pedagogici fondamentali nell'opera di Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget e nelle trasformazioni della didattica contemporanea influenzate, in particolare, da Jerome Bruner e Howard Gardner.

Il paradigma dell'insegnante della scuola democratica ha i suoi punti di riferimento, innanzitutto, nella esperienza deweyana della scuola-laboratorio di Chicago che si sviluppò dal 1896 al 1903 e che costituisce uno dei momenti più significativi delle trasformazioni della pedagogia nel Novecento.

In *The School and Society* del 1899, che è il report dei primi due anni di attività della scuola-laboratorio di Chicago, e in *The Child and the Curriculum* del 1902, Dewey pone i tre principi fondamentali della sua teoria educativa applicata alla scuola, che hanno influenzato in Europa e, anche in altri Paesi, le trasformazioni della teoria educativa e della scuola democratica. Innanzitutto, secondo

Dewey, la scuola deve necessariamente rielaborare dal punto di vista didattico e culturale ciò che avviene nella società, nel senso che la scuola nel progettare il suo curriculum e le sue attività didattiche attraverso la figura dell'insegnante deve considerare la società per elaborare i contenuti e le specifiche didattiche e metodologie. Il secondo principio si basa sul fatto che al centro del rapporto educativo deve esserci lo studente con i suoi bisogni educativi. Ciò significa che l'insegnante deve costruire un ambiente di apprendimento tale da fare sviluppare le potenzialità di apprendimento del soggetto nelle situazioni educative. In questo senso l'apprendimento deve essere pratico (*to learn by doing*), proprio perché deve mettere in condizione lo studente di verificare costantemente e nelle situazioni pratiche le sue capacità di apprendimento.

Il terzo principio si basa sulla centralità dell'organizzazione scolastica. Senza una adeguata organizzazione nella scuola non è possibile progettare un ambiente di apprendimento adeguato che permetta di far sviluppare le potenzialità formative di ogni studente. L'insegnante, in questa prospettiva, non può essere più solo un trasmettitore di conoscenze e un intellettuale che favorisce il concetto di scuola selettiva delle élites, ma deve essere un ricercatore che costruisce un ambiente di apprendimento, in cui solo un apprendimento pratico e costruttivo può favorire le potenzialità del soggetto nella sua unicità e irripetibilità, il cui sviluppo determina la possibile definizione della democrazia, come chiarisce lo stesso John Dewey in *Democracy and Education* del 1916.

Nel testo del 1929 *The Sources of a Science of Education*, poi, l'insegnante è un "investigator", che deve necessariamente applicare le scienze dell'educazione ad ogni singola situazione di apprendimento. Il concetto di scienze dell'educazione, teorizzato da Dewey nel sopraindicato testo del 1929, esprime nella cultura italiana un momento fondamentale di riflessione non solo perché ipotizza la possibilità di definire una scienza dell'educazione, ma perché stabilisce un concetto fondamentale e, cioè, che ogni studente nella classe deve necessariamente essere seguito nello sviluppo del suo apprendimento attraverso le scienze dell'educazione, che rappresentano un momento significativo della professione dell'insegnante. Quest'ultimo non deve solo trasmettere i contenuti, ma deve applicare le scienze dell'educazione per determinare i progressivi miglioramenti dell'apprendimento. In questa prospettiva l'insegnante, dovendosi preoccupare dell'apprendimento di ogni singolo studente, inevitabilmente deve orientare i contenuti del suo insegnamento in relazione all'apprendimento dello studente. La classe diventa il "laboratorio" di una scuola democratica solo se l'insegnante cura e orienta le potenzialità di apprendimento e di formazione che ogni studente può esprimere. È evidente che la figura dell'insegnante si modifica sempre di più e ha bisogno della didattica per poter costruire una scuola democratica di ciascuno e di tutti. In effetti, le varie trasformazioni dalla didattica cognitivista del primo Bruner fino a quelle della meta-cognizione, dalle *formae mentis* e della creatività estetica di Howard Gardner e all'apprendimento trasformativo di Mezirow, si basano sul principio, influenzato dal concetto di scienze dell'educazione, che l'insegnante deve adattare il suo insegnamento alle possibilità di apprendimento di ogni singolo allievo.

Il principio culturale si fonda sul fatto che l'insegnante deve misurare la sua azione dal punto di vista didattico e non solo contenutistico e culturale. La didattica, che ha subito diversi cambiamenti epistemologici, si basa non solo sulla trasformazione dei contenuti dell'insegnamento adattati alle specificità e diversità dell'apprendimento di ogni studente, ma sulla complessiva relazione tra l'insegnante, lo studente e l'organizzazione del sistema educativo in cui questa relazione si fonda e si costruisce. E la didattica si confronta con i processi della valutazione, che diventa sempre più centrale nell'organizzazione scolastica dell'apprendimento.

Lo sforzo, infatti, della didattica contemporanea è quello di costruire un nesso profondo tra la progettazione del curriculum, la gestione didattica dei contenuti e la valutazione formativa e autentica di ogni singolo studente. L'insegnante della scuola democratica, dunque, attraverso il paradigma delle scienze dell'educazione, avrebbe dovuto sviluppare una azione didattica nella scuola per verificare costantemente la sua azione nella realizzazione pratica dell'insegnamento, che esprime qualcosa di "più vasto" rispetto alla scienza per risolvere i problemi dell'apprendimento dello studente.

Accanto alla professionalità docente che si definisce all'interno del concetto di scienze dell'educazione, la trasformazione del ruolo culturale e professionale del direttore didattico e del preside si comincia a delineare tramite i Decreti Delegati.

Basti pensare allo stato giuridico del capo d'istituto, che è sancito nel D.P.R. n. 417 del 31/5/1974, in cui è chiaro il riferimento alla sua azione di "promozione e coordinamento" delle attività all'interno dell'istituzione scolastica. Ma la più significativa riforma post-costituzionale relativa alla dirigenza pubblica italiana è rappresentata dall'istituzione della dirigenza statale, con il D.P.R. n. 748/1972. L'obiettivo era quello di definire competenze proprie e autonome ai funzionari dello stato. I dirigenti avrebbero dovuto garantire "propulsione, coordinamento, vigilanza e controllo" per assicurare la legalità, l'imparzialità, la speditezza, l'economicità dei processi amministrativi. È vero che sussistevano ancora molte tracce del rapporto gerarchico, come si evince dall'inciso della legge di delega; è indubbio che, comunque, una strada nuova era stata tracciata.

Il vero problema del lungo paradigma culturale in cui si tenta di definire la scuola democratica nel periodo che va dall'entrata in vigore della Costituzione fino alla fine della guerra fredda, dal 1948 al 1989-90, è la costruzione di un modello di scuola democratica attraverso la definizione degli organi collegiali e del processo di integrazione scolastica dei disabili e, soprattutto, attraverso i nuovi programmi dei vari ordini e gradi di scuola (scuola media inferiore 1979, programmi Brocca per la scuola secondaria; scuola elementare 1985 e 1990; scuola dell'infanzia 1991), che di fatto determinarono una riforma complessiva silenziosa, ma non organica, dell'intero sistema ordinamentale. Sebbene si sia parlato e trattato esplicitamente del "mito della grande riforma", di fatto si cerca di trasformare complessivamente il sistema scolastico in una comunità democratica non sufficientemente chiarita nella sua specifica organizzazione. In questo senso le figure del direttore didattico e del preside sono definite sempre più come espressione del leader educativo della scuola, che è sempre più inteso come il rappresentante di una istituzione che si deve basare sul principio dell'organizzazione che diventa un momento centrale della riflessione pedagogico-culturale applicata alla scuola.

Infatti, la figura del capo di istituto come leader educativo è sviluppata dagli studi sui problemi della scuola come organizzazione secondo i criteri dell'efficienza e dell'efficacia, che diventano il nucleo centrale di un orientamento scientifico complessivo tra la fine degli anni '80 e gli inizi degli anni '90. I temi della valutazione organizzativa del sistema-scuola determinano un cambiamento significativo proprio nella direzione complessiva della costruzione della scuola democratica, considerata come il fattore di sviluppo per il processo economico e, quindi, bisognosa di un leader educativo.

Questa trasformazione della scuola democratica come centro propulsore di sviluppo economico e di democrazia, inevitabilmente, ha bisogno di una dimensione istituzionale diversa rispetto al centralismo burocratico e, in questo senso, le battaglie politiche per l'autonomia scolastica diventano il progetto culturale per superare i tradizionali steccati tra il mondo laico e quello cattolico e la contrapposizione ideologica e politica tra scuola pubblica e scuola privata.

In questa prospettiva bisogna rilevare come l'art. 1 del D.P.R. 416/1974, ora art. 3, comma 1 del D.lgs. n. 297 del 1994, T.U. delle disposizioni legislative in materia di istruzione, definiscono la funzione dei capi d'istituto come dirigenti che devono caratterizzare la scuola come "una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica".

La scuola dei Decreti Delegati accentua, dunque, la funzione "politica" del capo d'istituto che, alle prerogative del burocrate, deve aggiungere le abilità relazionali e la credibilità del leader. Complessivamente, quindi, fino agli anni Novanta ci si trova di fronte alla costruzione di una scuola democratica basata soprattutto sull'acquisizione del principio dell'obbligo scolastico, anche se non era rispettato specialmente in vaste aree del Mezzogiorno d'Italia, del concetto di scuola come democrazia partecipativa aperta alle famiglie e in stretta sinergia con gli enti locali del territorio, dell'integrazione

scolastica della disabilità, della centralità dell'infanzia nel sistema scolastico, in definitiva di una concezione della democrazia basata sul principio delle uguali opportunità di partenza.

3. Dall'autonomia Scolastica alla "Buona Scuola" e oltre. Ipotesi per un nuovo modello di scuola democratica e meritocratica

È opportuno osservare che la ricerca pedagogica contemporanea si basa sulla riflessione scientifico-filosofica della categoria della formazione, considerata sempre più come una dimensione complessa di una soggettività della persona unica, irripetibile che agisce e vive nelle situazioni educative specifiche, in cui gli eventi inaspettati giocano un ruolo significativo nei processi formativi. Un autore di riferimento che in modo diverso ha esplorato queste dimensioni è Edgar Morin, con la sua "riforma del pensiero" e, soprattutto, la definizione di un curriculum per la scuola del futuro.

In questo senso, le trasformazioni della scuola democratica che si sviluppano cronologicamente dalla legge sull'autonomia del 1997 fino alla "Buona Scuola" del 2015 e oltre si basano sull'idea che l'insegnante deve caratterizzarsi come un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente, nonché ricercatore esperto nella didattica delle competenze e nella valutazione autentica, che cerca di costruire nella collegialità tra il dirigente scolastico e gli altri insegnanti un equilibrio tra la governance e la didattica per definire una nuova dimensione della scuola democratica.

Complessivamente, si può affermare che il significato democratico della scuola che si sviluppa fino ai giorni nostri individua un modello di scuola in cui l'azione dell'insegnante e del dirigente si caratterizza e si sviluppa tra la governance e la didattica. L'insegnante deve raggiungere un equilibrio epistemologico tra la didattica e la disciplina intese come saperi applicati alle dimensioni scolastiche. Ma la didattica deve essere legata alla comprensione del processo di valutazione di ogni studente. Il processo di valutazione e, in particolare, quello di "valutazione autentica", deve essere collegato ai contenuti disciplinari e alla didattica tanto da costruire un circuito virtuoso che è alla base del profilo culturale dell'insegnante.

Qualunque stile di insegnamento deve esprimere un equilibrio tra la trasmissione delle conoscenze e l'azione metodologico-didattica espressa, in particolare, dalla didattica delle competenze. Porre al centro della relazione educativa lo studente non significa che ci si debba esimere dal trasmettere le conoscenze. Far sviluppare specifiche competenze nello studente significa, invece, trasmettere contenuti didatticamente trattati e, al tempo stesso, organizzare ambienti di apprendimento tali che l'insegnante innovi le pratiche educative all'interno della sua specifica attività culturale.

In questo senso è necessario trovare un adeguato equilibrio tra l'apprendimento trasformativo di ogni individuo che si lega alla specifica situazione in cui egli vive e opera e il contesto specifico della competenza come capacità di gestire la specificità delle situazioni, risolvendo di volta in volta i problemi. In effetti, non può esistere organizzazione didattica dei contenuti interdisciplinari senza una specifica competenza culturale da parte dell'insegnante, il quale deve compiere una intensa opera di auto-riflessione all'interno di quelle che sono le problematiche della sua interiorità in rapporto alla relazione educativa con lo studente. Lo studente deve essere considerato una "differenza" verso cui decentrarsi per favorire lo sviluppo delle sue potenzialità inesprese. Ispirandosi all'idea di Donald Schön, è fondamentale che l'insegnante si interroghi in modo riflessivo e profondo sulla sua attività, all'interno anche di un processo di monitoraggio che la scuola può avviare in uno specifico processo di autovalutazione complessiva, per limitare qualsiasi forma di esercizio di potere improprio sullo studente e, quindi, per favorire tutte le possibili forme di empatia positiva all'interno della relazione educativa.

Questa forma di auto-riflessione deve aprirsi all'alterità dello studente in modo appropriato e, quindi, deve considerare la formazione dello stesso nella sua complessità. L'insegnante autoriflessivo-progettista della formazione, quindi, dovrebbe favorire l'inclusione educativa e il progetto di vita di ognuno. In effetti, solo un insegnante auto-riflessivo, progettista consapevole e critico della formazione del progetto di vita di ciascuno e di tutti nella classe, può rifondare un patto formativo per la scuola per una nuova concezione del capitale umano.

Negli ultimi due decenni la scuola italiana, unitamente al sistema universitario e nel contesto del disegno formativo europeo, è stata condizionata da numerose riforme di sistema, da Berlinguer alla Moratti, da Fioroni fino alla Gelmini, riforme complessive ispirate prevalentemente dalle politiche dell'istruzione e della formazione europee fino ad arrivare alla recentissima riforma della "Buona Scuola", legge 107/2015 e alla conseguente normativa che ne deriva.

È chiaro che le politiche dell'istruzione e della formazione in Europa, dalla Strategia di Lisbona in poi, hanno condizionato in modo decisivo la definizione e fondazione di un modello di scuola democratica.

In questa prospettiva culturale e politica la legge n. 59 del 15 marzo 1997, "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" (comunemente nota come "legge Bassanini 1"), segna la tappa fondamentale di un percorso riformatore. Essa conferisce alle regioni e agli enti locali, nell'osservanza del principio di sussidiarietà, tutte le funzioni e i compiti amministrativi relativi alla cura degli interessi e della promozione dello sviluppo delle rispettive comunità.

All'art. 21 la suddetta legge sancisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, che si inserisce nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema della Pubblica Amministrazione. In una dimensione autonoma dell'istituzione scolastica l'insegnante acquisisce una competenza complessa che favorisce la possibilità di ogni studente di potere esercitare il diritto allo studio previsto dalla Costituzione, tenendo conto della dimensione locale nel contesto nazionale. Contemporaneamente alle trasformazioni della figura dell'insegnante, la figura del dirigente scolastico si sviluppa sullo sfondo delle normative di riferimento e, in particolare, il DPR n. 275/1999, il Dlgs 165/2001, la riforma del titolo V della Costituzione e cioè la legge costituzionale n. 3 del 2001, il Dlgs 150 del 2009 e, ovviamente, la legge 107/2015.

La qualifica dirigenziale viene sancita dal comma 16 dell'art. 21 della legge 59 del 1997, attuato con il Dlgs 59/1998, integralmente ripreso dall'art. 25 del Dlgs 165/2001, ma la scelta non è casuale: la norma, infatti, è inserita in un contesto legislativo che ha introdotto nel nostro ordinamento l'"autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo" riconosciuta alle istituzioni scolastiche, insieme all'estensione generalizzata della personalità giuridica alle scuole che ne erano sprovviste.

Nel corso della XIII Legislatura si sviluppa un'intensa produzione normativa che si conclude con l'approvazione della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, che ha profondamente modificato il Titolo V, ed in particolare l'art. 117 della Costituzione, divenuto efficace a seguito del referendum popolare confermativo dell'ottobre 2001.

In tale contesto, per il dirigente scolastico passare da una carriera direttiva ad una qualifica dirigenziale implica, di fatto e di diritto, passare da un sistema in cui la scuola è un apparato caratterizzato dalla staticità e dalla gerarchia istituzionale di tipo piramidale, che ripete se stessa nel tempo, ad un sistema in cui la scuola è un servizio, caratterizzato da una dinamicità, tipica della "società liquida".

Ciò significa che i contenuti e le specificità della dirigenza scolastica vanno ricercati all'interno di un profilo strutturale unitario che in ogni azione assicura la compresenza dei seguenti elementi costitutivi: principio di separazione tra le funzioni di indirizzo politico- amministrativo e la funzione di gestione; qualifica dirigenziale come momento distinto rispetto all'incarico di funzione dirigenziale; necessaria valutazione dei risultati, connessa alla responsabilità della gestione. Il principio di separazione tra la funzione di indirizzo politico- amministrativo e la funzione di gestione,

sostanzialmente ripreso da tutte le leggi successive applicate alla scuola, in quanto P.A., conferisce al dirigente scolastico autonomi poteri nella gestione e in tutti i provvedimenti che egli adotta.

Per quanto riguarda il rapporto tra il dirigente scolastico e gli organi interni di indirizzo politico-amministrativo, il sesto comma dell'art. 25 del D. Lgs. n. 165/2001, come già ricordato, impone che il dirigente scolastico presenti periodicamente al consiglio di circolo/istituto motivata relazione sulla direzione e sul coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa, ma solo al "fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi dell'istituzione scolastica", mentre risponde del suo operato all'amministrazione, rappresentata dal dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale.

In relazione alla necessaria valutazione dei risultati connessi alla responsabilità di gestione, si può affermare che la valutazione del dirigente costituisce l'elemento dinamico, ovvero il perno del sistema, completando un processo di natura circolare: fissazione dell'obiettivo, conferimento dell'incarico, valutazione dell'attività. Il dirigente scolastico è valutato, nel senso che deve rispondere dei risultati (ex art. 21 del D. Lgs. n. 165/2001, esplicitamente richiamato dal primo comma del successivo art. 25), tenendo conto della specificità della sua funzione e degli adempimenti richiesti dalla specificità del suo profilo. Nell'azione e, quindi, nella successiva valutazione del dirigente scolastico si riflette la "doppia anima" delle istituzioni scolastiche.

In generale, un potere direttivo e di vigilanza sembra bene sussistere laddove coinvolga la dimensione ordinamentale e curricolare, ovvero riguardi la gestione del personale, i momenti certificativi degli alunni, la gestione finanziaria e contabile. Dall'altro lato, però, le istituzioni scolastiche, quali enti dotati di poteri e compiti propri nello svolgimento della loro autonomia "funzionale", indirizzano e vincolano il dirigente scolastico nell'esercizio dei suoi poteri di gestione per quel principio del rispetto delle competenze degli organi collegiali.

Spettano, così, al consiglio di circolo/istituto il potere-dovere di impartire gli indirizzi generali per tutte le attività della scuola nell'ambito della sua autonomia didattica, organizzativa, finanziaria-contabile, di ricerca-sperimentazione-sviluppo e il potere-dovere di definire le scelte generali di gestione e di amministrazione (D.P.R. n. 294/97). Oggetto di valutazione sono anche e soprattutto le capacità organizzativo- promozionali che il dirigente scolastico riesce ad attivare all'esterno dell'istituzione scolastica utilizzando tutti gli strumenti dell'autonomia, in particolare l'autonomia negoziale (artt. 6, 7 e 9 del D.P.R. n. 275/99, artt. 31 ss. del D.I. n. 44/2001). Il processo di riforma delle Pubbliche Amministrazioni, ispirandosi ai principi costituzionali (di cui agli artt. 5, 97, e 117) ridisegna, così, il modello politico- istituzionale-organizzativo.

Alla luce di queste puntualizzazioni possiamo affermare che in Italia la legge sull'autonomia scolastica del 1997 è da considerare il vero spartiacque tra il secolo scorso e le problematiche attuali contemporanee sul senso e sul significato della scuola nella contemporaneità alla ricerca di una sua specifica dimensione democratica. Il tema fondamentale dell'autonomia è il legame stretto con i processi del territorio, per fare sviluppare una sussidiarietà dal basso che possa determinare un processo di autentica democratizzazione del sistema scolastico.

Facendo riferimento al Dlgs n. 59/1998 e alla legge Brunetta (Legge 15/2009, divenuta e successivo Dlgs 150 del 2009), la funzione del dirigente scolastico diventa fondamentale come leader educativo e manager pubblico, ma soprattutto come promotore di processi democratici dal basso che cercano di determinare una nuova dimensione della scuola come centro di sviluppo di una nuova democrazia.

In effetti le funzioni del dirigente scolastico diventano centrali nell'ambito della costruzione di una nuova scuola democratica che sia nel contempo meritocratica ma anche aperta alle possibilità di sviluppo formativo di ogni cittadino, sulla base dell'individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento a tutti i livelli.

La funzione fondamentale del dirigente scolastico diventa, quindi, quella di mediatore tra l'organizzazione contenutistica e didattica dell'insegnamento, l'organizzazione gestionale e

burocratica della scuola e le varie istanze del mondo esterno. Questa mediazione, organizzativa e progettuale al tempo stesso, è finalizzata ad un progetto di scuola meritocratica e democratica. In questa prospettiva la figura del dirigente scolastico avrà la funzione fondamentale di determinare la possibilità di costruire una scuola di tutti e per tutti in cui l'organizzazione curricolare-didattica si deve armonizzare alle politiche di influenza dei territori di pertinenza delle scuole "autonome".

Il paradigma del dirigente nella scuola dell'autonomia è quello di una figura culturale che esprime il ruolo del leader e del manager educativo. Non a caso tra le prescrizioni legate al profilo della funzione troviamo l'obbligo di promuovere tutte le iniziative formative in funzione della qualità e del successo.

La nuova proposta per una scuola democratica basata sul merito, ma anche su una chiara equità sociale non può che passare per l'azione di un dirigente scolastico leader educativo e manager pubblico, un dirigente che possa promuovere e coordinare l'azione dei docenti, del personale della scuola e dei soggetti istituzionali e politici coinvolti, per determinare il progetto democratico dal basso.

La "Buona Scuola" in questa prospettiva aiuta a chiarire meglio il rapporto del dirigente scolastico tra governance e didattica. Una disamina più attenta dell'impianto dei 212 commi della legge 107/2015 sarà rimandata in altro scritto. In questa sede mi limiterò ad affermare che la "Buona Scuola" conferisce al dirigente scolastico un ruolo e un impegno didattico più chiaro rispetto al passato. Il senso complessivo del primo comma è quello senz'altro di tentare la piena attuazione dell'autonomia scolastica che è da considerare, quindi, come il momento fondamentale per "affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza". Ma il comma 5, con l'istituzione dell'organico dell'autonomia funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche, come emergenti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa definito nel comma 14, offre sicuramente la possibilità di calibrare meglio il valore educativo e didattico dell'azione del dirigente scolastico, così come è sviluppato nelle varie funzioni espresse dalle istituzioni scolastiche nel comma 7. Ma il comma fondamentale che sembra chiaramente registrare la volontà del legislatore di definire una funzione maggiormente didattico-gestionale da attribuire alla figura del dirigente scolastico è sicuramente il 14. Nel comma 14 vi è una revisione dell'art.3 del DPR 275 del 1999, relativo alla elaborazione del PTOF.

Quello su cui vorrei porre l'attenzione è al punto 4. "Il Piano (Triennale dell'Offerta Formativa) è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio di istituto".

Dopo il RAV e il Piano di miglioramento conseguente, dunque, è abbastanza evidente che nel PTOF, l'azione del dirigente scolastico, per lo meno a livello di ipotesi culturale e di linee operative di indirizzo, si muove con più chiarezza all'interno di un equilibrio tra governance e didattica tutto da costruire. La didattica, intesa come gestione di una collegialità degli insegnanti che devono progettare la formazione di ogni studente trasformata in competenze, può costituire un processo da costruire nell'ambito non solo di un "apprendimento organizzativo" e, cioè, legato ai processi multiformi della gestione organizzativa della scuola, ma proprio ad una didattica da progettare e definire nella cornice delle linee di indirizzo fornite al collegio dei docenti e approvate dal Consiglio di Istituto.

La funzione del dirigente scolastico come leader educativo sembrerebbe rivelarsi, anche se ancora non chiaramente, proprio da questa impostazione che emerge dalla normativa. Si può pensare, quindi, ad un nuovo progetto di scuola democratica e meritocratica nell'ambito della migliore realizzazione dell'autonomia.

Il tentativo complessivo dell'analisi di questi momenti focali della scuola italiana dalla riforma Gentile alla Buona Scuola, quindi, è quello di tentare di costruire una scuola democratica e meritocratica all'interno del sistema scolastico europeo e della società economica e digitale globale contemporanea.

Ma, per potere realizzare questa possibilità anche utopistica nella società europea e globale contemporanea, è necessario sviluppare una scuola che si caratterizzi per alcuni possibili principi fondanti: a. la scuola deve essere definita e organizzata collegialmente tenendo conto delle diversità

uniche e irripetibili di ogni studente; b. la scuola deve far sviluppare le potenzialità inespresse (embedded powers) di ogni studente per aiutarlo a ipotizzare un suo progetto di vita; c. la scuola deve essere sempre più “glocale”, deve svilupparsi cioè nelle specificità dei territori, ma con una apertura alle questioni culturali globali e a standard valutativi internazionali; d. la scuola deve avere la finalità complessiva di formare un cittadino-lavoratore e, quindi, di integrare il curriculum in modo sinergico con tematiche culturali e progetti professionali legati a specifiche esperienze lavorative; e. la scuola deve basarsi su un principio di inclusione diffuso al suo interno, nelle famiglie e negli spazi extra-scolastici; f. la scuola deve progettare una nuova forma di diritto allo studio che ripensi al successo formativo come un momento per trovare l’equilibrio tra la scuola democratica e una scuola che riconosca il merito; g. la scuola deve ricostruire, attraverso il paradigma delle competenze e della scuola digitale, il capitale culturale e il capitale umano come forme dello sviluppo economico, specialmente nel nostro Mezzogiorno nei cui territori ancora persiste un disagio civile e sociale inaccettabile; h. la scuola deve essere un luogo per rimotivare l’insegnante a sentirsi degno di un ruolo fondamentale per la società e il dirigente scolastico a non sentirsi solo un manager schiacciato dalle responsabilità civili, amministrative e penali, ma un leader educativo che deve proporre una nuova alleanza culturale con gli attori educativi e sociali con cui interagisce; i. la scuola deve orientare ogni studente ad un suo possibile progetto di vita e a tentare di prevenire e limitare ogni forma di disagio e di dipendenza, forse ad aiutare il cittadino-lavoratore a costruire un suo possibile diritto alla felicità tra la ricerca della soddisfazione delle aspirazioni, ma anche la consapevolezza dei limiti e delle continue frustrazioni della vita.

I vari punti enunciati potrebbero costituire, a mio avviso, un vero e proprio Manifesto culturale per il progetto nei prossimi anni di una scuola democratica e meritocratica. Ritengo, infine, che l’unico presidio di democrazia e l’unica possibilità di sviluppo culturale ed economico del Mezzogiorno d’Italia è la scuola e l’educazione. La scuola è il nuovo laboratorio di democrazia e di sviluppo economico, in cui i nuovi valori del capitale culturale e del capitale umano diventano un punto di riferimento per una nuova cultura politica della scuola nei prossimi anni.

La pedagogia, quindi, non può che essere considerata un sapere sistemico legato alla sua applicazione e, quindi, alla didattica e alla valutazione degli studenti, considerati nella loro unicità e specificità. La dimensione sistemica del sapere pedagogico-didattico-valutativo è ulteriormente confermata dal fatto che la pedagogia si applica in un contesto normativo e di regole in cui la figure dell’insegnante e del dirigente scolastico soprattutto, ma anche le figure espresse dal P.T.A, dalle famiglie e dalle istituzioni sociali e politiche rappresentano momenti significativi di questo sistema culturale e politico.

Il futuro della pedagogia, in una breve conclusione provvisoria, nelle sue varie forme non può che essere la ricerca di una ibridazione significativa con la didattica e la valutazione, per tentare di costruire un progetto di scuola democratica e meritocratica, fondamentale per i futuri sviluppi di una società civile e sostenibile nella società globale contemporanea.

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. , *La condizione teorica*, Unicopli, Milano, 1990.
- Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, 2014.
- Baldacci M., *Il problematicismo*, Milella, Lecce, 2011.
- Id., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.
- Banfi A., *Opere*, vol. VI, Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia, 1986.
- Bauman Z., *Postmodern Ethics*, Blackwell, Oxford, 1993, trad. it., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Id., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertalanffy L. von, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano, 2004.
- Bertin G. M., *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Armando, Roma, 1961.
- Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Boydston J. A., *Guide to the Works of John Dewey*, SIUP, Carbondale, 1970.
- Ead., *John Dewey's Personal and Professional Library: a Checklist*, SIUP, Carbondale, 1982.
- Brezinka W., *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma, 1980.
- Broccoli A., *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Id., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.
- Burza V., *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Anicia, Roma, 2008.
- Calvani A. e al., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma, 2016
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna, 1986.
- Id., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna, 1987.
- Id., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006.
- Id., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Id., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2012.
- Cassese A., *I diritti umani oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016
- Cavallera H. A., *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma, 1996.
- Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma, 2006.
- Coggi C., Notti A., *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli, 2011.
- Corbi E., Perillo P. (a cura di), *La formazione e «il carattere pratico della realtà». Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- Corsi M., Spadafora G. (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Tecnodid, Napoli, 2011.
- Dahl R. A., *Sull'uguaglianza politica*, Laterza, Roma-Bari, 2007.
- Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.
- D'Arcangeli M. A., *Verso una scienza dell'educazione. I-II*, Anicia, Roma, 2012-2013.

- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1972 (I ed., 1953).
- Debesse M., Mialaret G., *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma, 1971 (1969).
- De Giacinto S., *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.
- De Luca C., *Per una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2009.
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2011.
- Dewey J., *Democracy and Education* (1916), in *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, edited by Jo Ann Boydston, The Middle Works 1899-1924, vol. 9, 1916, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1980.
- Id., *The Public and Its Problems* (1927), in *The Later Works*, vol. 2, 1925-1927, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1984.
- Id., *The Sources of a Science of Education* (1929), in *The Later Works 1925-1943*, vol. 5, 1929-1930, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1984 (tr. it., a cura di M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze, 19672).
- Id., *Liberalism and Social* (1935), in *The Later Works*, vol. 11, 1935-1937, SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1987.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Anicia, Roma, 2008.
- Fabris A., *Etica della comunicazione*, Carocci, Roma, 2014.
- Fadda R., (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma, 2007.
- Fairfield P., *Education after Dewey*, Continuum, London, 2009.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011.
- Frauenfelder E., Striano M., Oliviero S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia e pedagogia*, Fridericiana, Napoli, 2013
- Gentile G., *Il concetto scientifico della pedagogia* (1901), in Id., *Educazione e scuola laica*, V ed. riveduta e accresciuta a cura di H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze, 1988 (I ed., Vallecchi, Firenze, 1921).
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 2011.
- Habermas J., *Conoscenza e interesse*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 1970.
- Id., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2013
- Hickman L., *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Armando, Roma, 2000 (1991), Armando, Roma, 2000 (con una presentazione di G. Spadafora).
- Id., *Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism at Work*, Indiana University Press, Bloomington, 2001.
- Hickman L., Spadafora G. (eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 2009.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Luhmann N., Schorr K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988.
- Lyotard J. F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1
- Id. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Masullo A., *Patitività e indifferenza*, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2003.
- Matte Blanco I., *Preludi della bi-logica. Vol. I, Metabolismo psichico e logica dell'inconscio; vol. II, Riflessioni sulla psicodinamica*, Liguori, Napoli, 2002-2003.
- Mattei F., *Tracce di paideia. Abbondanza e privazione nell'avventura dell'educazione*, Anicia, Roma, 2012.
- Moro G., *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma, 2014.
- Peters R.S., *Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford, 1973.
- Pezzano T., *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Periferia, Cosenza, 2011.
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino, 1970 (1969).

Id., *Le scienze dell'uomo*, con prefazione di M. Ceruti, Laterza, Roma-Bari, 1997 (1976).

Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e postumano, Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004.

Ricoeur P., *Conferenze su ideologia e utopia*, Jaca Book, Milano, 1994 (1985).

Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

Id., *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

Rorty R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton; 1980; Blackwell, Oxford, 1983.

Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Ead., *Intercultura*, La Scuola, Brescia, 2014.

Santojanni F., *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma, 200

Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano, 2010 (2009).

Shook J. R., Kurtz P. (eds.), *Dewey's Enduring Impact: Essays on America's Philosopher*, Prometheus Book, Amhrest 2010.

Spadafora G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano, 1992.

Id., *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Id. (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Carocci, Roma, 2010.

Id. L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey, Anicia, Roma, 2015

Id, a cura di, John Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), Anicia, Roma, 2017

Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2012.

Tapscott D., Netgeneration, *Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Franco Angeli, Milano, 2011 (2010).

Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Violante L., *Il dovere di avere doveri*, Einaudi, Torino, 2014.

Visalberghi A., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1964.

Visalberghi A. con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1986 (I ed., 1978).

Westbrook R. B., *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991; Armando, Roma, 2011 (traduzione e cura del volume di T. Pezzano).

Zagrebelsky G., *Il diritto mite. Legge, diritti, giustizia*, Einaudi, Torino, 1992.

Id., *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino, 2007.

