

Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa

Crisis, intentionality and project planning: the stages of practical rationality in educational theorising

Anna Maria Passaseo

Università degli Studi di Messina | annamaria.passaseo@unime.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Il saggio problematizza tre termini che appartengono sin dalle origini al linguaggio pedagogico: ‘intenzionalità’, ‘progetto’ e ‘crisi’. Il loro utilizzo secondo il paradigma razionalistico tradizionale conduce inevitabilmente alla riduzione della pedagogia a sapere ‘ancillare’, come accaduto in epoca classica rispetto alla filosofia, o a sapere ‘funzionale’, come sta accadendo oggi rispetto ai saperi scientifico-sperimentali. L’affermazione di un cambiamento di paradigma da conoscitivo a pratico nella teorizzazione educativa si rende necessaria nei fatti e nelle parole, in un processo di rinnovamento anche dei tre termini menzionati, per un linguaggio pedagogico che ne rispecchi la razionalità pratica.

The essay questions three words that have belonged to the pedagogical language since its origins: ‘intentionality’, ‘project’ and ‘crisis’. Their use, according to the traditional rationalist paradigm, inevitably leads to the reduction of pedagogy to an ‘ancillary’ knowledge, as happened in the classical era compared to philosophy, or to ‘functional’ knowledge, as it is happening today concerning to scientific-experimental knowledge. The affirmation of a paradigm shift from the cognitive dimension to the practical one, within the educational theorising, is necessary for facts and words, in a process of renewing the three mentioned concepts, for a pedagogical language that reflects their practical rationality.

KEYWORDS

Intenzionalità | Progetto | Crisi | Razionalità pratica in educazione
Intentionality | Project | Crisis | Practical Rationality in Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Passaseo, A.M. (2023). Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 146-150. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-28>.

Corresponding Author: Anna Maria Passaseo | annamaria.passaseo@unime.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-28

1. Il problema del paradigma logico nella teorizzazione e nella pratica educativa

Il rischio che la pratica educativa si riduca alla mera esecuzione di una tecnica è oggi denunciato da più fronti e si rivela tutt'altro che una eventualità, dal momento che – concordiamo con Rita Fadda – effettivamente “viviamo l'età della tecnica e della ragione strumentale che la sottende e la mantiene”, al punto che “l'uomo, l'essere stesso dell'esistenza, [ne] è divenuto funzionario” (Fadda, 2021, p. 380). Il che equivale a dire che è sempre più diffuso, in ogni settore della vita umana, l'*agire funzionale*, quella condotta che, per usare le parole di André Gorz,

è razionalmente adattata a uno scopo indipendentemente da qualsiasi intenzione dell'agente a perseguire tale scopo, del quale, in pratica, egli non ha neppure conoscenza. La *funzionalità* è una razionalità che viene dall'esterno a una condotta predeterminata, è prescritta all'attore dall'organizzazione che la ingloba (Gorz, 1992, p. 41).

E, in effetti, anche in ambito formativo l'espressione 'scienza dell'educazione', dai tempi del suo ingresso nel vocabolario pedagogico ad oggi, è andata via via assumendo il significato di *téchne* nell'accezione tipica assegnata dalla tradizione greca, come di sapere teoretico da applicare. In base a tale accezione è possibile agire intenzionalmente in ambito educativo grazie all'acquisizione di conoscenze certe – così come sono considerate oggi le conoscenze scientifiche – e della padronanza di tecniche.

Un fatto non nuovo nella storia della pedagogia, che ha fortemente condizionato il concetto di intenzione educativa – parola chiave che racchiude il senso dell'agire in educazione – tradizionalmente intesa quale funzione del paradigma razionalistico classico: “essa è stata appesa a quella che di volta in volta veniva presentata come la conoscenza oggettiva delle verità pedagogiche; è stata assimilata alla logica centrale, impersonale e ‘calcolatrice’ che è propria della normatività pedagogica” – spiega Enza Colicchi, tra gli studiosi che più a lungo hanno indagato la questione. E continua: “Oggetto prevalente dell'attenzione della pedagogia è stata l'*autentica* intenzione educativa che deve orientare e dirigere l'azione dell'educatore” (Colicchi, 2011, p. 71).

In quanto *autentica e oggettiva* guida per l'educatore, l'intenzione così intesa costituirebbe il *mezzo* per la realizzazione di fini-valori esterni ad essa; si esprimerebbe attraverso 'programmi' di azione rispondenti alla razionalità tecnica e sarebbe finalizzata a perseguire risultati diffusi tra il maggior numero di educandi oltre che a limitare il più possibile situazioni di crisi.

Seguirebbe la stessa logica anche il cosiddetto 'efficientismo pedagogico' che si registra oggi, precisa Fadda,

veicolato anche dall'uso sempre crescente di tecniche di intervento sull'apprendimento, che provengono da paradigmi di tipo scientifico-sperimentale-esprienziale, basati su evidenze considerate certe ed inequivocabili, affrancatesi da quella pedagogia teorica, spesso percepita come un inutile esercizio di pensiero, lontana dall'ideale di oggettività che si vorrebbe basata sui fatti più che sulla teoria e libera da valori, in grado di produrre risultati certi e immediatamente spendibili nella pratica (Fadda, 2021, p. 381).

In effetti, che la riflessione pedagogica abbia indugiato troppo a lungo sul primato della razionalità teoretica rispetto alla razionalità pratica in Italia, creando un divario tra mondo dell'educazione reale e mondo del pensiero sull'educazione, è un dato di fatto. Scriveva Elio Damiano nel '93:

La spiegazione principale del mancato credito delle discipline pedagogiche, in una situazione di domanda educativa diffusa e di professionalità educative emergenti, va riconosciuta nella inadeguata delimitazione della pedagogia come scienza pratica [...]. Eppure, non sarebbe difficile mostrare come la ricerca formale sulla pedagogia, condotta in Italia in questo dopoguerra, sia avvenuta in relazione all'istanza pratica, cioè alla necessità avvertita da più parti – a prescindere dalle differenti tradizioni culturali ed ideologiche ereditate attraverso il ventennio fascista – di elaborare la pedagogia come conoscenza capace di responsabilità etiche, politiche, storiche ed operative. Soltanto che per una serie di motivi [...] quell'istanza ha prodotto un itinerario di riflessività ovvero di autoreferenzialità, il cui



esito principale è da vedere nella “distanza” fra esperienza educativa ed elaborazione pedagogica (Damiano, 1993, p. 22).

Ancora oggi, a distanza di trent’anni, possiamo affermare che le parole di Damiano risultano attuali e valgono a rinnovare la sfida, lanciata alla teorizzazione pedagogica, di superare quella distanza.

2. Come passare da una razionalità teoretica ad una razionalità pratica?

Nel modo di procedere razionalistico precedentemente citato, le parole chiave che descrivono la teorizzazione pedagogica sono fondamentalmente due: *intenzionalità* e *progetto*.

L’intenzionalità, chiamata a sottrarre la pratica formativa dall’arbitrio e dalla casualità e a conferirle un senso logico, si sostanzia della verità cui aderisce (filosofica, religiosa, biologica, scientifica...) e di cui diviene funzione, costituendo, pertanto, garanzia di legittimità dell’azione educativa.

Il progetto, dal canto suo, è l’anticipazione di quell’azione – magari scomposta in più momenti – e dunque costituisce lo strumento privilegiato della pedagogia. In altre parole, il progetto conferisce validità all’azione, oltre che organizzazione, perché mera esecuzione pratica di quella verità.

In tale ottica, la *crisi* – intesa come realtà che sfugge all’ordine razionale – non è contemplata e va evitata o fatta rientrare. Il ‘dis-ordine’ crea impedimento all’*iter* che procede dalla verità ed è sbagliato perché trae origine dalla realtà materiale mutevole e inaffidabile se non ‘ordinata’ dalle leggi della verità.

L’evitamento è il destino di ogni realtà che pretenda di esistere al di là della funzione assegnatale: nel dilemma «funzionare o esistere?», afferma Miguel Benasayag, la crisi non è ammessa:

le nostre società ci abituanano sempre più a tollerare – o perfino a desiderare – delle vite disciplinate in un mondo digitale, delle vite in cui la nostra quotidianità risulta ‘preordinata’. La minaccia all’orizzonte ci impone di funzionare, poiché l’avvenire ci inquieta, noi orfani della civiltà che credeva al futuro, alla promessa di uno splendido avvenire.

Occorre agire in modo da non dover attendere che l’avvenire avvenga. Vorremmo poter sapere, prevedere, prepararci ad affrontarlo; ci abbeveriamo alle teorie e ai racconti deterministici: che sollievo se i giochi fossero già fatti, per sempre! Se solo fossimo capaci di decifrare i messaggi di quelle carte destinate a informarci su ciò che ‘deve accadere’.

Se solo potessimo evitare questa angoscia: l’angoscia esistenziale che è però proprio ciò che ci fa sentire vivi e ci rivela che la vita deve la sua stabilità esattamente al fatto di essere, a tutti i livelli, un sistema lontano dall’equilibrio! (Benasayag, 2019, p. 12).

L’alternativa al modello razionalistico che condiziona il sapere pedagogico è possibile solo tramite un cambiamento di prospettiva da cui guardare l’educazione: ciò può farsi a partire dall’esperienza educativa reale per osservarla, comprenderla e interpretarla dal di dentro. A seguito di tale interpretazione, sarà possibile procedere ad una valutazione e a prospettare una o più ipotesi di azione, da verificare.

In altre parole, si tratta di sostituire, ad una attività teorica che procede dall’alto, una osservazione delle pratiche educative concrete e di avviare, a partire dai problemi in situazione, una forma di ricerca finalizzata alla loro risoluzione.

3. L’intelligenza come strumento di cambio di paradigma

Partire dai problemi reali è quanto Dewey definisce ‘indagine’, da condurre attraverso l’*intelligenza*, il metodo attivo e costruttivo di risoluzione dei problemi che gli individui si trovano a dovere affrontare nelle situazioni della loro vita.

Finalità dell’indagine è quella di trasformare le situazioni problematiche in situazioni risolte: in quest’ottica le nozioni di *crisi*, *intenzionalità* e *progetto* assumono una nuova luce.



È a partire dalla valutazione di una situazione di crisi, infatti, che può attivarsi l'intenzionalità, a guida di un agire finalizzato, da un lato, all'analisi delle condizioni del problema educativo che la crisi pone e, dall'altro lato, all'individuazione di una soluzione attraverso la messa a punto di finalità e mezzi educativi, vale a dire attraverso la messa a punto di un progetto.

Dewey, così come a suo tempo aveva fatto Aristotele nei confronti del modello razionalistico di stampo socratico-platonico, confuta e respinge la tesi razionalistica relativa al primato del conoscitivo sul pratico e alla subordinazione dell'azione alla conoscenza¹. All'immagine classica della ragione, che la tradizione filosofica occidentale interpreta come l'organo di rappresentazione oggettiva della realtà e delle sue leggi, egli oppone la nozione di intelligenza, cioè a dire la concezione della razionalità umana come metodo attivo e costruttivo di risoluzione dei problemi, di natura sia conoscitiva sia pratica, che gli individui si trovano a dovere affrontare nelle situazioni della loro vita.

Il metodo dell'intelligenza è costituito da un'indagine finalizzata a trasformare le situazioni problematiche in situazioni risolte e quindi "opera riplasmando il materiale esistenziale antecedente" che interviene a costituire il problema cui essa si applica (Dewey, 1965, p. 225).

Dewey attribuisce al pensiero e alla conoscenza una natura propriamente pratica e operativa: il pensiero e la conoscenza sono sempre azioni sulle cose. In particolare, l'intelligenza opera attraverso il giudizio: ovvero sia attraverso la scelta oculata degli scopi delle azioni e la selezione e l'adattamento dei mezzi utili a raggiungere quegli scopi. Dove la scelta oculata degli scopi delle azioni può essere effettuata non già facendo riferimento a principi o valori prestabiliti e fissi, posti a dirigere dall'esterno e dall'alto la condotta, ma considerando e valutando le conseguenze di ciascuna azione in determinate situazioni: "Se nelle condizioni esistenti viene adottata questa particolare condotta, se ne avrà probabilmente questo particolare risultato" (Dewey, 1965, p. 228).

La concezione deweyana dell'agire umano intelligente offre importanti indicazioni per orientare e strutturare convenientemente l'opera di progettazione educativa.

In primo luogo, essa consente di intendere la progettazione come un piano d'azione razionale per il venire ad essere di qualcosa che si colloca nella dimensione del futuro, non perché una ragione esterna lo richiede necessariamente, ma perché è il soggetto – individuale o collettivo – che lo giudica 'di valore' e possibile da raggiungere. Così facendo, tale concezione dell'agire restituisce l'intenzione all'uomo, sottraendola ad una legge impersonale.

In secondo luogo, nel percorso di riconquista da parte del soggetto della sua centralità valutativa e decisionale, la concezione deweyana consente di sostituire al fine prefissato dall'esterno – 'standard' e impersonale – un concetto di fine 'dinamico', che prende forma all'interno del piano d'azione, cioè a dire in quanto sequenza di mezzi che deve venire determinata sulla base dell'esame delle condizioni presenti.

Poiché, più in particolare, il progetto consiste nella prospettazione di una serie di azioni opportunamente e realisticamente pensate, razionalmente ordinate, che sono finalizzate a trasformare una situazione, valutata come problematica, in una nuova situazione, che possa venire giudicata positivamente, esso si configura come l'esito di una procedura che vale, più di una presunta verità, a garantirne la correttezza.

Infine, la concezione deweyana consente di pervenire ad una rappresentazione dell'intelligenza umana realistica e utile nello stesso tempo: un uomo è intelligente non in virtù della ragione con la quale riesce a cogliere le verità prime e indimostrabili circa i principi fissi, in modo da procedere deduttivamente da essi fino ai particolari da essi stessi governati, ma in virtù della sua capacità di calcolare le possibilità di una determinata situazione e di agire di conseguenza. In questa direzione la crisi assume importanza prioritaria, costituisce il punto di partenza, l'occasione, 'quella situazione problematica' che avvia l'indagine e attiva l'intenzione che si fa progetto.

1 Ricordiamo che ad Aristotele spetta il merito di avere dimostrato l'insostenibilità del modello razionalistico e di avere operato una distinzione netta tra razionalità teoretica e razionalità pratica. Distinzione che lo Stagirita basa sulla diversità dei rispettivi oggetti: tra il mondo di ciò che non muta (oggetto della teoresi) e l'ambito delle cose umane (tà-antrópina). Queste costituiscono quella parte del mondo – cose, fatti, proprietà, azioni – che è fattibile, determinabile e agibile dall'uomo ed è caratterizzata da eterogeneità, multiformità, particolarità, variabilità. Nel mondo delle cose umane non si ha un'assoluta mancanza di 'regole': in esso vige però non già la legalità tipica dell'Essere, bensì la mutabilità e la regolarità relative che caratterizzano i comportamenti umani (Aristotele, 2000, VI, 7, 1140 a 3-6).



Bibliografia

- Aristotele, (2000). *Etica Nicomachea*. (C. Mazzarelli, Trans.). Bompiani. (Original work written 335-322 a.C.).
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* (E. Missana, Trans.). Vita e pensiero. (Original work published 2018).
- Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Loffredo.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Armando.
- Dewey, J. (1965). *Logica, teoria dell'indagine*. (A. Visalberghi, Trans.) Einaudi. (Original work published 1938).
- Dewey, J. (1966). *La ricerca della certezza*. (E. Becchi, A. Rizzardi, Trans.). La Nuova Italia. (Original work published 1929).
- Fadda, R. (2021). Oltre le tecniche. L'apprendimento tra comunicazione, interpretazione e motivazione. In A.M. Passaseo (Ed.). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca* (pp. 380-396). Armando.
- Gorz, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, (S. Musso, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1988).
- Passaseo, A.M. (2015). *Formare la persona libera. Un progetto di educazione per capacità*. Anicia.

