



# Le istanze del criticismo kantiano nella filosofia dell'educazione francese contemporanea

## Instances of Kantian criticism in contemporary French philosophy of education

---

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma

rita.minello@unicusano.it

### ABSTRACT

In pedagogy, the Kantian line of modern thinking has not only a philosophical or speculative value, but it also constitutes the basis of many critical-methodological instances of agentivity. This paper investigates Kant's influence over present-day French philosophers of education (namely, Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu, and Franc Morandi). Such Kantian influence is hereby understood not as a mere legacy of modernity, but as something that answers to the conscious need for continuity between the logical forms of knowledge and the sensory forms of experience, which are both constitutive elements of instruction and education.

Per la pedagogia l'indirizzo kantiano del pensiero moderno non ha un valore esclusivamente filosofico o speculativo, ma rappresenta la base di molte istanze critico-metodologiche dell'agentività educativa. Si indagano gli influssi kantiani in alcuni filosofi dell'educazione francese di oggi (Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu e Franc Morandi), non tanto come mero retaggio della modernità, ma come consapevole bisogno di continuità fra le forme logiche dei saperi e le forme sensibili dell'esperienza, elementi da sempre costitutivi delle scienze dell'educazione e della formazione.

### KEYWORDS

Kant, Criticism, French philosophy of education, Ethics, Truth.  
Kant, criticism, Filosofia francese dell'educazione, Etica, Verità.

## Introduzione

L'influsso di Kant sul pensiero pedagogico francese è stato profondo e duraturo, ancor oggi in Francia la filosofia dell'educazione si richiama alla profondità kantiana di pensiero e applica la critica della ragione agli eventi educativo-formativi, al punto tale che si possono riconoscere in alcuni studiosi contemporanei filoni di specifico riferimento kantiano, anche se non è possibile identificare un vero e proprio *corpus* di specifiche teorie e dottrine cui rimaner fedeli, quanto piuttosto un indirizzo fondamentale della cultura umana in cui si articolano i problemi e le soluzioni della filosofia dell'educazione che si richiamano alla razionalità critica.

La consuetudine al colloquio e al confronto con gli scritti kantiani fa di alcuni pedagogisti contemporanei quali Jacky Beillerot, Francis Imbert, Francis Danvers, Philippe Meirieu e Franc Morandi dei convinti assertori della necessità di sviluppare il particolare tipo di consapevolezza formativa dell'uomo, dei suoi destini e dei suoi compiti, che traluce dagli scritti kantiani, nati in equilibrio tra i due grandi indirizzi della riflessione umana: metafisico da un lato, e positivistico, naturalistico, scettico dall'altro. Indirizzi la cui conflittualità pare risolversi con Kant in favore della solidità dell'esperienza. Anche se, quella scienza che conserva tutto il suo valore pratico non può rivendicare per sé l'assolutezza del valore teorico. La lunga evoluzione della critica kantiana, dopo aver vissuto le opposte posizioni, le supera e concilia da un punto di vista superiore che passa attraverso il riesame di ciò che significa conoscere, secondo principi di rigorosa oggettività.

L'indirizzo kantiano del pensiero moderno non ha per noi un valore esclusivamente filosofico o speculativo, ma rappresenta la base di molte istanze critico-metodologiche dell'agire educativo.

Riconosciamo l'influsso di tali istanze in alcuni filosofi dell'educazione francese di oggi, non tanto come mero retaggio della modernità, ma come consapevole bisogno di continuità fra le forme logiche dei saperi e le forme sensibili dell'esperienza, elementi da sempre costitutivi delle scienze dell'educazione e della formazione.

L'analisi delimita il campo a cinque volumi assai diffusi in ambito pedagogico francese, dei quali si identificano alcune comuni tendenze riconducibili al filone del criticismo kantiano: Beillerot, J. (1999). *L'éducation en débats. La fin des certitudes*. Imbert, F. (2000). *L'impossible Métier de pédagogue. Practis ou poièsis, éthique ou morale*. Danvers, F. (2003). *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui*. Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*.

### 1. Jacky Beillerot: Il dibattito sulla fine delle certezze

Il saggio di Beillerot (1999) analizza e commenta criticamente pratiche e politiche educative dei sistemi d'istruzione francesi, ancora influenzati dal mito repubblicano nato con la Rivoluzione Francese. I grandi cambiamenti della società attuale come la trasformazione delle dinamiche di lavoro, la nuova maturità dei bambini in crescita, lo sviluppo delle neuroscienze e della tecnologia virtuale, tuttavia, ci costringono a ripensare questi fondamenti. Si tratta, oggi, di stilare delle priorità per rispondere alle urgenze sociali e di aprire un dibattito pubblico sullo stato reale dell'educazione francese attuale, per comprendere quali orientamenti e scelte perseguire per il futuro. *In nuce*, ritroviamo nel testo il punto d'insorgenza di concetti e tematiche ribaditi nei seguenti volumi Beillerot, Wulf

(2003); Beillerot (2002); Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (2000a); Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (2000b).

In *L'education en débats* Beillerot affronta le ripercussioni fondamentali che i media, le nuove tecnologie per l'educazione e le aspettative del virtuale operano sui processi formativi, richiedendone una radicale trasformazione. Spazia anche sui nuovi aspetti sociali che ci consigliano di uscire al più presto dai vecchi miti di una formazione repubblicana basata sui valori della Rivoluzione Francese, per accogliere le mutate esigenze ed effettuare nuove scelte, più congruenti con le urgenze attuali e con le necessità di un prossimo futuro. In particolare, si sofferma nel descrivere le caratteristiche del cambiamento della condizione adulta, le trasformazioni delle condizioni di lavoro, l'emancipazione femminile, le caratteristiche della crescita dei bambini di oggi, i nuovi rapporti de-condizionati dei cittadini con l'autorità, le ricerche sul virtuale, sulle neuroscienze, la crescente rivendicazione di autonomia da parte degli adolescenti in un'adolescenza che si è ampliata a dismisura, le incertezze sociali influenti nelle incertezze educative, la necessità di accogliere il dubbio come elemento costitutivo dei nuovi processi formativi.

Un contesto di educazione a una nuova cittadinanza molto simile ai principi dell'educazione alla cittadinanza cosmopolita promossa da Kant. Il forte sostegno di Kant all'istituto di Basedow, definito come «il più grande fenomeno che sia apparso in questo secolo per la perfezione dell'umanità» (Kant, 2007, p. 16) si basa su una serie di fattori, ad esempio, le opinioni di Basedow sull'istruzione in lingua straniera e quella religiosa, ma il sostegno nasce anche dal fatto che Basedow condivide con Kant un approccio educativo più roussoviano centrato sul bambino. Ma, soprattutto, in entrambi era presente un forte impegno a diffondere presso gli studenti idee cosmopolite. L'obiettivo primario del *Dessau Philanthropinum*, secondo le dichiarazioni di Basedow, era quello di educare gli studenti a diventare "cittadini del nostro mondo". Anche Kant, nella conclusione alle proprie *Lezioni sulla Pedagogia*, esorta gli educatori a sottolineare nei giovani la disposizione cosmopolita dell'apprendimento. Nel tentativo di sviluppare queste disposizioni negli studenti, aggiunge,

Deve subentrare un interesse per un mondo migliore. Uno deve familiarizzare i bambini con questo interesse in modo da poter scaldare le loro anime. Essi devono gioire per un mondo migliore, anche se ciò non è a vantaggio della patria o del proprio guadagno (Kant, 2007, p. 499)<sup>1</sup>.

Basedow e Kant sono quindi uniti dalla convinzione che, in tutto il mondo, l'educazione impartita dai genitori e dagli educatori dovrebbe servire non solo o fini nazionali, ma piuttosto abbracciare l'obiettivo della perfezione umana a livello di specie.

È necessario, secondo Beillerot, aprire un dibattito pubblico permanente che coinvolga tutte le forze sociali – esperti dell'educazione, sindacati, parlamento,

1 «An interest in the best for the world (das Weltbeste) must come to pass. One must make children familiar with this interest so that they may warm their souls with it. They must rejoice at the best for the world even if it is not to the advantage of their fatherland or to their own gain» (Kant, 2007, p. 499).

etc. – per rispondere alle urgenze sociali e far emergere nuove scelte e nuove pratiche formative più adatte a preparare i giovani della società futura.

Sulla base di espliciti riferimenti kantiani, Beillerot delinea un quadro antropologico per ripensare in chiave formativa la nostra epoca, caratterizzata dall'incertezza, dalla mondializzazione e dall'interculturalità. Troppi cambiamenti si sono succeduti nel corso dell'ultimo secolo, per non ripensare lo scenario educativo e sociale. Modernizzare, finanziare, attrezzare e offrire nuova stabilità al sistema scolastico – in particolare licei e università – significa operare per offrire elementi di stabilità alla società futura. Ma non basta: è prioritario occuparsi anche della formazione degli adulti, dove non basta la pianificazione dei mezzi, è necessario mobilitare le energie del mondo del lavoro, negoziare con i partner, sostenere le zone e i settori in difficoltà della formazione e riconversione professionale, regolamentare, introdurre nuovi sistemi di valutazione.

Se le grandi priorità competono al governo, questo non può agire da solo, senza il contributo delle regioni e dei dipartimenti, che ormai agiscono attraverso politiche formative più aderenti alle esigenze del territorio e alle risorse umane coinvolte. Attualmente diverse politiche educative agiscono, si mescolano e si accavallano in Francia, ma la problematica non tocca una sola nazione, si apre anzi agli altri sistemi formativi, europei ed internazionali, che si interrogano su analoghe problematiche.

Testo di natura pragmatica e riflessiva, *L'éducation en débats* ci spinge a riflettere su tre domande kantiane, applicate al mondo della formazione: *che cosa posso conoscere, che cosa posso fare, in che cosa mi è possibile sperare*. Kantiana è anche la struttura evolutiva del discorso, che qui di seguito ricostruiamo.

Tesi di partenza:

Le riforme, le riflessioni, i testi e i comportamenti di oggi, sono semplicemente quelli di ieri, resi perenni, perciò siamo così lontani dal comprendere ciò che è importante per affrontare l'avvenire<sup>2</sup>.

Dimostrazione basata su due fattori: a) esiste un consenso e b) un mito alla base del fenomeno educativo attuale. Il consenso riguarda l'idea che l'educazione, in qualche modo, procede da sé, e che il bilancio che ne deriva è globalmente positivo nonostante le problematiche in sospenso, poiché viviamo in una società formativa. Il mito riguarda una visione repubblicana e democratica che risale all'XVIII secolo e che si declina, secondo un procedere metodologico kantiano, in *sei principi*: educazione per tutti, istruzione differenziata, apprendimento senza limiti, obiettivi come saperi prevalentemente scientifici, educazione che non compete solo alla sfera del privato, ma diventa responsabilità sociale e istituzionale.

In quanto all'interpretazione dei nuovi orizzonti che si profilano: educare sarà sempre più difficile, da quando la democrazia rappresenta l'orizzonte dei valori e obiettivi<sup>3</sup>. Ma le democrazie sono agitate da questioni economiche che influenzano le scelte formative. E sono testimoni della comparsa di nuovi fenomeni sociali, quali *longlife learning*, rappresentazioni identitarie diverse, evoluzio-

2 «Les réformes, les réflexions, les textes et les comportements d'aujourd'hui, sont simplement ceux d'hier, pérennisés, et qu'ainsi nous sommes loin du compte pour affronter l'avenir». (Beillerot, 1999, p. 7).

3 «La démocratie constitue l'horizon des valeurs et l'objet de l'éducation». (Ib., p. 15).

ne delle famiglie ed emancipazione femminile, nuove regole per la vita di gruppo, sviluppo esponenziale del virtuale e dell'immateriale che trasforma il nostro rapporto col tempo e con lo spazio. Si tratta di realtà nuove dalle conseguenze future imprevedibili, alla luce delle conoscenze attuali. Nonostante ciò, è necessario provvedere oggi alle esigenze educative di domani.

La questione del senso diventa prioritaria, dove il cambiamento ha agito in profondità, come la tettonica a zolle, lentamente ma inesorabilmente, senza immediata percezione negli strati superiori<sup>4</sup>: il settore dell'educazione si dispiega fra tensioni e contraddizioni permanenti, fra tentazioni di manipolazione degli individui e necessità interculturali e valoriali volte a formare una nuova coscienza collettiva.

Il futuro che si prospetta, secondo lo studioso prematuramente scomparso: convivere con l'incertezza e in assenza di prospettive<sup>5</sup>, imparare insieme insegnante e alunno, non ridurre l'educazione al settore scolastico, accogliere la natura illusoria di tanti obiettivi pseudo-scientifici che hanno caratterizzato la formazione nei secoli, cercare modalità nuove di divulgazione dei saperi e interrogarci sulle nuove esigenze di controllo e partecipazione alla vita semi-democratica che caratterizza i nuovi rapporti sociali. Ci sono alcune certezze che valga la pena di identificare e difendere? Sicuramente la necessità di controllo dell'educazione. Ma quali saranno le nuove forme di controllo?<sup>6</sup> Difenderemo anche la necessità di coinvolgimento nell'educazione futura della famiglia e del sistema scolastico. Ma di quali istanze dovranno diventare responsabili?<sup>7</sup> Permarrà pure la certezza che, per imparare e per formarsi, è necessario sapere perché. Ma sa-

- 4 «Il faut en effet apprécier si, comme je le crois, ce sont les fondements, les fondations mêmes, séculaires, qui sont en train de se transformer à la vitesse des plaques tectoniques, c'est-à-dire lentement mais tout aussi inexorablement». (Ib., p. 76).
- 5 «Toutes les sociétés sont confrontées non seulement aux mêmes difficultés, mais plus encore à l'absence de perspective». (Ib., p. 60).
- 6 «Mais auparavant, il faut encore éprouver si deux ou trois de nos certitudes peuvent ou doivent toujours être défendues. La première est celle du contrôle de l'éducation. Dans toutes les sociétés, hier comme aujourd'hui, l'éducation est contrôlée, que ce soit celle dispensée par des familles ou celle des institutions. Comment imaginer le contrôle de demain ? Quelle place pour les Etats quelle que soit l'évolution de ceux-ci ? On peut imaginer une réponse totalement libérale où le contrôle principal est celui d'une régulation "spontanée" des acteurs/trices entre eux/elles, c'est-à-dire où les normes s'élaborent au fur et à mesure de l'évolution des pratiques individuelles. On peut aussi penser qu'une régulation politique, donc volontaire, demeure et demeurera nécessaire. Pourquoi ? Pour une raison essentielle : le libéralisme absolu en développant nécessairement les concurrences, provoque des inégalités croissantes, des injustices dont sont toujours victimes les mêmes, les plus démunis. Mais nous savons mieux aujourd'hui qu'une volonté politique qui organise des réglementations et des dispositifs produit à son tour des effets pervers. Il faudra donc être mieux capable de les anticiper». (Ib., p. 148).
- 7 «Deuxième croyance: le partage de l'éducation des enfants et des jeunes entre la famille et le système scolaire. Les nombres rappelés au début de ce texte montrent qu'un temps considérable de vie échappe à l'école et maintenant aux familles elles-mêmes. Il en ressort deux questions : quelle nouvelle instance peut devenir responsable de l'éducation des jeunes ? Quelles institutions, nouvelles peut-être, peuvent concourir à tous les aspects de l'éducation non pris en charge par les deux instances traditionnelles ? Il serait temps de secouer l'éducation populaire d'un passé un peu poussiéreux pour imaginer ce que l'on pourrait inventer grâce à elle». (Ib., p. 148).

rà sufficiente affermare che si impara per ottenere un buon lavoro, oppure, più idealisticamente, per sostenere la libertà individuale e collettiva? Beillerot è convinto che per identificare le nuove leve motivazionali sia necessario identificare una morale della creatività, della giustizia e della bellezza<sup>8</sup>.

Rivolto soprattutto ai formatori e agli studiosi di scienze dell'educazione, ma anche a tutti coloro che hanno il compito di preparare la società del domani, il testo di Beillerot è coerente con i lavori della Seconda Biennale dell'educazione e della formazione francese (Sorbona, aprile del 1994), di cui raccoglie ed approfondisce le tematiche: Come possiamo immaginare l'educazione del futuro? Meno coercitiva e più negoziata, consapevole dei rischi e delle conseguenze che l'agire educativo comporta, con situazioni d'apprendimento moltiplicate e più attive, per evitare il fenomeno degli abbandoni, con attività che mirino all'auto-efficacia e alla collaboratività<sup>9</sup>.

In effetti, più che trarre conclusioni, il saggio si occupa di aprire problematiche, convinto che l'educazione non potrà mai più assomigliare a quella del passato<sup>10</sup>, ma, soprattutto, che l'educatore, figura costretta ad agire fra incertezza e speranza, è diventato "un Prometeo dai piedi d'argilla"<sup>11</sup>.

8 «Troisième certitude: pour apprendre et se former il faut savoir pourquoi. Ce que l'on appelle un peu trop facilement, le sens des apprentissages. Les réponses comme "pour avoir un bon métier", ou "pour m'en sortir", buttes témoins des promotions sociales ne suffisent plus. Certes, depuis la Renaissance et encore plus depuis le XVIIIe siècle une belle réponse s'est répandue : la connaissance sert à l'émancipation, à la conquête des libertés, individuelles et collectives. Même si cette assertion peut encore être soutenue, est-elle suffisante ? Je ne le crois pas. Dans des sociétés où les jeunes sont nés dans le sentiment de réelles libertés, de réelles ou promises aisances matérielles, travailler pour s'émanciper de ses chaînes mentales ou sociales n'a plus grand sens (ce qui n'est évidemment pas le cas pour d'autres sociétés où les misères sont encore dignes du XIXe siècle). Alors ? Il faut chercher à élaborer une morale individuelle et collective qui exalte la réalisation de soi, peut-être autour de trois notions : apprendre pour créer, c'est-à-dire inventer, produire, de la beauté, du bien-être et de la justice. Apprendre pour déchiffrer le monde et l'univers entier. Apprendre enfin, pour éprouver et exercer une solidarité croissante de chacune envers toutes». (Ib., p. 149).

9 «Que peut-on imaginer ? Une éducation qui sera de moins en moins coercitive et qui par la force des choses sera de plus en plus négociée et ce, depuis le plus jeune âge. Finis sont les temps de la douce obéissance et du commandement hautain. Les humains se mettent à exiger du respect ! Une éducation dont l'éduquée individuelle sera de plus en plus tôt responsable de lui/elle-même et donc de son éducation, avec les conséquences et les risques que cela comporte. Les adultes devront supporter d'être toujours responsables des enfants et de ne pouvoir parfois rien faire pour eux. Un renouvellement de la culpabilité, en somme. Une "éducation scolaire" qui multiplie les situations d'apprentissage, dans et hors de l'école. Une école qui elle-même se transformera par l'abandon de ces bâtisses où on rassemble par centaines et par milliers des jeunes que l'on contraint des heures durant à rester le cul sur une chaise. Exit la coercion des corps. Une éducation scolaire et non scolaire reliée aussi souvent qu'il est possible à une action, à une activité, car c'est seulement ainsi que l'on conquiert du pouvoir sur soi-même. Une éducation qui développe enfin la coopération, l'activité collective, l'activité de groupe». (Ib., p. 150).

10 «L'éducation ne sera plus ce qu'elle était». (Ib., p. 151).

11 «L'éducateur, un Prométhée aux pieds d'argile». (Ib., p. 152).

## 2. Francis Imbert: l'impossibile mestiere

Il trattato pedagogico di Imbert (2000) parte dalla distinzione fra pedagogia e didattica, illustrata attraverso casi ed esperienze concrete, per passare ai riferimenti teorici, con l'intenzione di riabilitare la figura del pedagogo, qualora consapevole dello statuto, dell'agire e delle problematiche etiche che fondano e conferiscono senso al suo operato.

A credere alla critica pedagogica, troppo spesso la scuola ignora le problematiche del rapporto non dogmatico col sapere. La sociologia interazionista ci indica che il potere della trasmissione del sapere è ambivalente e frutto di tensione fra curiosità e necessità critiche. Il potere innesca anche lotte egemoniche per il controllo, fra simmetria interpersonale e a-simmetria interculturale. Il pedagogo studia tutto questo non perché convinto che sia buona pratica (ben fare), ma, kantianamente, fare *per* il bene.

Il trattato esce sulla scia di una vasta produzione dello stesso filone, di cui rendiamo testimonianza attraverso i testi: (1983) *Si tu pouvais changer l'école*; (1985) *Pour une praxis pédagogiques*; (1987) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*; (1992) *Vers une clinique du pédagogique*; (1994) *Mediations, institutions et loi dans la classe*; (1998) con Cifali, M., *Freud et la pédagogie*. (2007) *Médiations, institutions, lois dans la classe*.

Non è raro, nel mondo dell'insegnamento, cogliere l'esclamazione: "mestiere impossibile!" Si tratta di un'eco dello scoraggiamento e la disillusione, a volte del senso di impotenza di tutta una generazione di educatori. Il saggio che recensiamo ci incoraggia, rendendo possibile l'atto educativo e identificando la condizione dell'insegnante con quella del pedagogo. Anche in presenza di circostanze sociali complesse, della diserzione diffusa di una categoria sotto-considerata, è inutile rivolgere lo sguardo nostalgico al passato e bloccare le iniziative del presente, la creatività del futuro. Restano spazi notevoli per comprendere ed agire.

Nel testo *L'impossible Métier de pédagogue* Francis Imbert reinterpreta due fondamentali questioni educative: a) Il pedagogo è oggi confinato nell'impossibilità d'agire? b) È ancora possibile formare avvalendosi dei principi della psicoanalisi? Lo scritto punta positivamente ad un recupero valoriale del "mestiere" del pedagogo e trova supporto alla riflessione teorica negli scritti di Aristotele, Freud e Lacan, ma è arricchito da interessanti esemplificazioni tratte dalla vita vissuta.

La forza del pedagogo è di natura etica, è quindi a questa figura professionale che devono rivolgersi i grandi sistemi istituzionali per ottenere indicazioni ed orientamenti per il futuro. E tali orientamenti non potranno prescindere da considerazioni etiche quali il rispetto per l'infanzia, soggetto e non oggetto di formazione, e la natura simbolica dell'adesione dell'essere umano al principio di legge. Si tratta di una professione nobilitata dai paradigmi etici e, nel contempo, sottoposta ai rischi e alla difficoltà delle scelte etiche.

Secondo quanto ci comunica Imbert sin dalla Quarta di copertina,

Il pedagogo, in Francia, non gode di buona stampa: lo si concepisce spesso come un abile manipolatore, seguace dei sofisti, capace di impadronirsi dello spirito altrui attraverso sottili tecniche [...] quando, per contrapposizione, il vero 'professore' trova come guida la ragione e interpella la libertà<sup>12</sup>.

12 «Le pédagogue, en France, n'a pas toujours bonne presse: on voit souvent en lui un

E, tuttavia, il testo non consiste in un'occasione di auto-compatimento, ma di concreta dimostrazione della vitalità e intraprendenza di tutto il mondo dell'educazione, a partire dalle figure professionali che vi operano. L'obiettivo di Imbert è rifiutare una rappresentazione negativa della pedagogia e del pedagogo. Secondo Freud esistono *tre professioni "impossibili"*: educare, sognare e governare.<sup>13</sup> Imbert parte da questa affermazione, da considerarsi realistica nella misura in cui il pedagogo pretenda di produrre o fabbricare "qualcosa" o "qualcuno". In tal caso non può certamente sperare nel pieno successo della sua azione formativa. Se, al contrario, il pedagogo riconosce la natura prassica e non poetica del suo intervento, allora potrà coronare con qualche successo i suoi sforzi.

Quindi l'autore costruisce la sua proposta a partire dalla distinzione fra *praxis* e *poiesis*. L'impossibilità "assoluta" di un'azione formativa che non sia autoformazione, non deve dunque spingere all'inattività o all'improvvisazione costante, ma ad assumere un atteggiamento interattivo e dinamico, senza dimenticare il quadro teorico-interpretativo che lo sostiene e valorizza:

Il soggetto stesso della prassi, osserva Cornélius Castoriadis, è costantemente trasformato a partire dalle esperienze in cui è impegnato [...] i pedagogisti sono educati, il poema genera il suo poeta<sup>14</sup>.

Da Aristotele, a Marx o a Castoriadis, il concetto di *praxis* attraversa tutta la storia della filosofia e delle idee, e rappresenta la fonte delle pratiche educative, in una scuola moderna che non possa e non voglia accettare impostazioni passive.

La scelta di Imbert consiste nel superare i possibili conflitti teoria-pratica attraverso un richiamo a Kant e ai suoi valori simbolici. In effetti, per l'insegnante, permane il rischio di chiudersi in una logica strumentale, riducendo il senso del suo lavoro a manipolazione tecnica, incatenando la *poiesis* alla produzione. Si tratta di uno degli aspetti che rendono l'educazione impossibile, qualora prevalga. Ma ci sono, secondo l'autore, dei dispositivi pedagogici in grado di offrire risposte concrete alle sfide di un mestiere impossibile. Le stesse opere precedenti, dedicate all'esame di casi e problematiche didatticamente trattati con effica-

manipulateur habile, héritier des sophistes, capable de s'emparer de l'esprit d'autrui par de subtiles techniques [...] quand le vrai 'professeur', à l'opposé, s'adresserait à la raison et interpellerait la liberté». Quarta di copertina.

13 Freud, S., prefazione all'opera di A. Aichhorn, edizione francese citata da Imbert *Juvenesse à l'abandon*, Privat, 1973; e nelle *Œuvres complètes*, t. XVII, PUF, Paris, 1992: «De toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et en conséquence attiré autant de collaborateurs compétents que l'application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants. [...] La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir: éduquer, soigner, gouverner, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnais pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogues est en droit de revendiquer». Nel testo, pubblicato per la prima volta nel 1937, Freud associa i tre lavori in base alla constatazione che tutti e tre possono essere limitati nelle finalità e incorrere nel problema di una mancata riuscita degli obiettivi che si prefiggono.

14 «Le sujet lui-même de la praxis, note Cornélius Castoriadis, est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé les pédagogues sont éduqués [...] le poème fait son poète». Id.

cia, ne sono una testimonianza. Anche il testo in analisi è costantemente caratterizzato dall'alternarsi di esplorazioni teoriche ed esempi tratti dal vissuto personale di Imbert, con l'esplicita intenzione di associare ad ogni livello teoria e pratica, nel tentativo di superare posizioni di sterile polemica. In più, riconosciamo al mondo della scuola un vero e proprio sforzo collettivo per reintrodurre quei valori simbolici che costituiscono la base del sapere in una visione di autonomia della persona e di civile convivenza. Anzi, proprio dalle micro-istituzioni nate negli ultimi anni ci giungono le più pressanti richieste di cambiamento, supporto valoriale, formazione continua.

*Sulla scia di Imbert, ci chiediamo anche noi che cosa significhi, oggi, governare, educare e sognare, nella società contemporanea, per trarne qualche riflessione ulteriore.*

Nel suo articolo *L'arte di governare* Eugène Enriquez sostiene che ci sono tre ragioni che hanno spinto Freud a definirli "mestieri impossibili": 1) «Sono dei lavori che esprimono un potere diretto sugli uomini, in altre parole, un potere senza mediazione»<sup>15</sup>. Ovvero un potere che presuppone possibilità di abuso: un linguaggio combattivo, una parola che umilia, una buona intenzione formativa che forza, lasciano segni visibili sulla personalità in evoluzione, limitano la possibilità di scelta del soggetto, lo rendono fragile. E chi si sente fragile si aggrappa, a scopo difensivo, alle frontiere, al territorio, all'istituzione. 2) «Sono dei lavori da artisti che, per esercitare la loro arte, paradossalmente, non avranno a disposizione che i precetti morali e un vago codice deontologico, ma che saranno privi di tutti gli strumenti tecnologici»<sup>16</sup>. Se speriamo che un giorno possano assumere fondamenti scientifici ed essere condotti razionalmente, allora saremo sempre in discussione, cercheremo di lottare contro le nostre passioni, contro l'approssimazione, ma ci ricorderemo che le teorie delle scienze umane sono lontane dal determinare e circoscrivere ogni nostra azione professionale. In tal caso, "impossibile" potrebbe significare "non garantito scientificamente". La ricerca, infatti, pone l'insegnante a prendere le distanze dal soggetto osservato, ma lo precipita nella lotta fra la necessità di essere osservatore esterno, e la consapevolezza di essere osservatore interno, poiché non è possibile scoprire un altro se non passando attraverso sé stessi, con dialogo paziente. 3) «Sono, infine, tre mestieri che gli 'specialisti' possono esercitare, se non sono imbrigliati dalla loro coscienza morale e da un codice deontologico di parte, che ne assicura l'impunità e li de-colpevolizza rispetto ai risultati ottenuti»<sup>17</sup>. Esiste, infatti, attualmente, una moda etica che nell'indicare i limiti delle pratiche sociali, deborda dall'autenticità dei suoi obiettivi e non garantisce più giustizia ed equità, per preferire la vuota salvaguardia di particolari interessi corporativi. Lasciamoci invece guidare dalle parole di Michel de Certeau:

15 «Ce sont les seules métiers qui expriment un pouvoir *nu* sur les hommes, autrement dit un pouvoir sans médiation». (Fain, Cifali, Enriquez, Cournout, 1987, p. 111).

16 «Sont des métiers d'artistes qui n'auraient paradoxalement à leur disposition pour exercer leur art que le précept moral et un vague code de déontologie, ma qui serait démunis de toute armes techniques». (Ib. p. 114).

17 «Ce son enfin trois méétiers que les 'spécialistes' peuvent exercer, s'ils ne son pas bridés par leur conscience morale et par un code de déontologie partagé, en toute impunité et sans ressentir la moindre culpabilité quant aux résultats obtenus». (Ib. p. 115).

Penso che l'etica si rapporti alla pratica sociale così come la poetica alla pratica linguistica: l'apertura di uno spazio non autorizzato dalla natura dei fatti. Kant ebbe a dire: l'etica non è rapportabile al possibile. Non parlava di morale, ma di imperativo categorico. Ciò si concilia con l'etica lacaniana<sup>18</sup>.

Lacan, infatti, parla della psicanalisi come di una possibile bussola per l'etica (Cfr. Lacan, 1986). Se l'imperativo del mistico è "credere", noi affermiamo fiducia nell'irriducibilità dell'altro: imperativo poetico, postulato di apertura verso ciò che non si realizzerà mai. Vogliamo, deontologicamente, credere – sulla scia di Kant – che si possa agire contro l'ingiustizia e la prevaricazione, per ricercare i valori del rispetto, della libertà di scelta e dell'equità. E accettiamo che la nostra azione sia incerta contingente, e in qualche misura arbitraria. Come ci ricorda Kierkegaard, una posizione più giusta guarda al certo come all'incerto (Cfr. Malherbe, 1996, p. 56).

Secondo Kant, di cui si avverte la consonanza in queste frasi di Imbert, il destino finale della razza umana è perfezione morale e ricerca di una miglior condizione esistenziale per la razza umana: «dietro l'educazione si trova il grande segreto della perfezione della natura umana» (Kant, 2007, p. 444, trad. mia). La prima articolazione di questa preoccupazione si trova nei due brevi saggi su *Philanthropinum Istitutio* (1776-1777) di Basedow a Dessau (Kant, 2007, pp. 98-106)<sup>19</sup>.

Come allora, anche oggi stiamo cercando questa perfezione che potenzi la qualità dell'esistenza umana, e da quale prospettiva antropologica può scaturire la legittimazione della speranza di perfezione? Da nessun'altra parte che dall'educazione:

Un principio dell'arte dell'educazione, che dovrebbero avere davanti agli occhi in particolare quegli uomini che sono i progettisti didattici, è questo: i bambini dovrebbero essere educati non solo per quanto riguarda il presente, ma piuttosto per una migliore condizione della specie umana che potrebbe essere possibile in futuro; cioè l'idea appropriata di umanità e la sua vocazione completa. Questo principio è di grande importanza. I genitori, solitamente, educano i loro bambini soltanto in modo che si possano adattare al mondo attuale, per quanto corrotto possa essere. Tuttavia, essi dovrebbero educarli meglio, in modo che, in futuro, si possa generare una migliore condizione (Kant, 2007, p. 442, trad. mia).<sup>20</sup>

18 «Je pense, disait-il, que l'éthique est aux pratiques sociales ce que le poétique est aux pratiques linguistique: l'ouverture d'un espace qui n'est pas autorisé par l'ordre des faits. Kant le disait déjà: l'éthique ne se mesure pas au possible. Il ne parlait pas de la morale, mais de l'impératif catégorique. Cela rejoint ce que nous avons dit de l'éthique lacanienne». (de Certeau, 1982, p. 44).

19 L'Istituto Dessau (Dessau Philanthropinum) venne aperto nel 1774 da Johann Bernhard Basedow, come si evince nel suo testo *Johann Bernhard Basedow's Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (Altoona and Bremen, 1770). Fu il primo di una serie di istituti basedowiani di indubbio successo formative.

20 «One principle of the art of education, which particularly those men who are educational planners should have before their eyes, is this: children should be educated not only with regard to the present but rather for a better condition of the human species that might be Possible in the future; that is, in a manner appropriate to the idea of humanity and its complete vocation. This principle is of great importance. Parents usually educate their children merely so that they fit in with the present world, however corrupt it may be. However, they ought to educate them better, so that a future, better condition may thereby be brought forth». (Kant, 2007, p. 442).

Sulla base di queste brevi considerazioni, accogliamo quindi con interesse proposta finale di Imbert: per riabilitare definitivamente la figura del pedagogo, serve un vero e proprio “Trattato di pedagogia” che delinea i nuovi statuti e ri-fondi gli interrogativi etici costituenti il “cuore” del suo mestiere.

Consapevoli che un testo sulla prassi non può avere una vera e propria conclusione, ma deve prolungarsi nel tempo. L'importante, è tracciare la rotta.

### 3. Francis Danvers: la formazione permanente

Scegliamo, per analizzare le disposizioni kantiane in Danvers il testo *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2003). Lungi dall'assomigliare ad un dizionario o glossario, il testo spazia nelle fondamentali aree di riferimento delle scienze dei processi formativi, analizzando un excursus storico che va dal 1989 al 2002. Avvalendosi dei focus dell'esperienza e della socialità e di un ricco riferimento alle fonti, rielabora una nuova distinzione fra *savoirs savants* e *savoirs pratiques*, soffermandosi in particolare a dibattere i termini maggiormente portatori di ambiguità, soprattutto per gli aspetti che concernono le componenti sociali e politiche che influiscono sulle scelte formative. L'edizione fa seguito ad una prima edizione, che presentava le parole-chiave emergenti nella problematica educativa degli anni Ottanta, ma si propone come totalmente rinnovata nello spirito e nelle tematiche, introduce infatti, trattandolo congiuntamente, tanto il nuovo lessico delle scienze dell'educazione, quanto quello delle pratiche della formazione. Il periodo di cui si occupa spazia dal 1989 al 2002, coprendo un arco temporale importante per l'evoluzione delle scienze dei processi formativi, che vengono delineate attraverso un'impostazione storiografica, in cui Danvers dichiaratamente si riconosce, sempre partendo dai risvolti sociali e basati sull'esperienza. Gli ambiti del sociale e dell'esperienza sono anzi i punti di forza per rielaborare una nuova distinzione fra *savoirs savants* e *savoirs pratiques*.

L'obiettivo di Danvers è rappresentato dalla circolazione dei saperi educativi, ma anche dalla presentazione di quei concetti che, soggettivamente, hanno caratterizzato il suo percorso di formatore e di docente. Si tratta di una consapevole attenzione al vissuto personale, nel quadro più generale della sua impostazione storiografica. Per la stessa, facciamo riferimento anche ai volumi: (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation: 500 ouvrages recensés: 1981-1991*; (2004). *L'éducateur face au réel: Du rapport au réel au rapport à l'Autre*; (2005) *La validation des acquis et de l'expérience: enjeux et perspectives*; (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*.

Concentriamoci, con l'autore, sui temi dell'apprendimento, dell'educabilità e dei saperi.

Inizialmente Danvers, si richiama a Jacob (1981):

Con l'apprendimento si affermano e si elaborano poco a poco le nostre strutture nervose. Come ogni organismo vivente, l'essere umano è geneticamente programmato, ma è programmato per apprendere. Negli organismi più complessi, i programmi genetici diventano meno repressi, più aperti [...] nel senso che non risultano più prescrittivi, in forma dettagliata, dei diversi aspetti del comportamento, ma lasciano all'organismo la possibilità

di scelta. L'apertura del programma genetico aumenta nel corso dell'evoluzione, per culminare con l'umanità<sup>21</sup>.

Ma subito sotto Danvers cita Changeurs, secondo il quale apprendere significa eliminare<sup>22</sup>, e Serres, nella convinzione che tutti gli apprendimenti sono meccanismi<sup>23</sup>. Precisa con Coutel che «Apprendere è un atto complesso e fragile: presuppone la volontà d'assumere fedelmente un'eredità passata per aprire un varco all'avvenire»<sup>24</sup>. Altrimenti detto, secondo Vygotskij, «L'apprendimento è una transazione, uno scambio tra l'apprendente e un membro della sua cultura più esperto di lui»<sup>25</sup>. In effetti, ribadisce Bruner, «è impossibile comprendere l'attività mentale senza considerare l'ambito culturale e le risorse che l'ambiente offre, questi rappresentano i mille dettagli che donano allo spirito la sua forma e la sua portata»<sup>26</sup>. Da parte sua, Delors (1996), definisce i quattro apprendimenti fondamentali per accedere ad una conoscenza dinamica del mondo e degli altri: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e con gli altri, imparare ad essere. A ciò si aggiungano le osservazioni di Morin, secondo il quale oggi, più che apprendere, è vitale disapprendere, per poi ri-apprendere riorganizzando i nostri sistemi mentali<sup>27</sup>.

*A proposito di educabilità, se, come scriveva Kant nella prima riga del suo Trattato di Pedagogia, «L'uomo è la sola creatura suscettibile d'educazione»<sup>28</sup>, è necessario proseguire la tradizione umanistica secondo la quale educare significa nutrire, elevare, perché l'uomo diventa uomo fra gli uomini (Fichte), quindi attraverso i rapporti sociali.*

L'educabilità non è ammaestramento, né perfettibilità, ma, più semplicemente, riconoscimento della potenza e della condizione umana, passibile di un rinnovamento permanente. L'educabilità è un processo dinamico come la vita, e come la vita variabile a seconda dei cambiamenti e dei ritmi, spesso nella prospettiva di un'auto-poiesi individuale.

21 «Avec l'apprentissage, s'affirment et s'élaborent peu à peu (nos) structures nerveuses. Comme tout organisme vivant, l'être humain est génétiquement programmé, mais il est programmé pour apprendre. Chez les organismes plus complexes, le programme génétique devient moins contraignant, plus ouvert... en ce sens qu'il ne prescrit pas en détail les différents aspects du comportement, mais laisse à l'organisme la possibilité de choix. L'ouverture du programme génétique augmente au cours de l'évolution pour culminer avec l'humanité». (Jacob, 1981, p. 28).

22 «Apprendre, c'est éliminer». (Changeurs, 1984, p. 7).

23 «Mais tout apprentissage est un métissage». (Serres, 1991, p. 22).

24 «Apprendre est un acte complexe et fragile: il suppose la volonté d'assumer fidèlement un héritage passé pour ouvrir un chemin d'avenir». (Coutel, 2001, p. 90).

25 «L'apprentissage une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui». (Vygotskij, 1934/1854, p. 223).

26 «Il est impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose, ces mille détails qui donnent à l'esprit sa forme et sa portée». (Bruner, 1996, p. 45).

27 «Ce qui est vital aujourd'hui, ce n'est pas seulement d'apprendre, pas seulement de réapprendre, pas seulement de désapprendre mais de réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre». Autrement dit, il s'agira pour chacun "d'apprendre à réapprendre et à réapprendre à apprendre". (Morin, 1977, p. 14).

28 «L'homme est la seule créature susceptible d'éducation» (Kant, 1886/1981, p. 8).

Dal punto di vista cognitivo, l'educabilità comporta aspetti ideologici ed epistemologici, chiamati in causa in tutte e tre le principali teorie: Piaget (l'intelligenza si costruisce attraverso l'attività); Vygotskij e Bruner (importanza della mediazione sociale nello sviluppo); la psicologia cognitiva (la meta-cognizione).

Ma l'apprendimento ha come interlocutore privilegiato il sapere. Quando l'apprendimento che coglie tutto l'arco della vita si distacca dal soggettivo, diventa un prodotto, un patrimonio culturale per una collettività, incorporandosi fortemente nei tempi e nelle azioni.

Le prospettive recenti mettono l'accento sui saperi in costruzione e sui saperi meta-cognitivi, contestualizzati ed affettivi che meglio andrebbero rielaborati rispetto ai riferimenti dell'autore (Barth, 1993; Le Boterf, 1997). In una prospettiva esistenziale di apprendimento non formale, saremmo tentati di concludere, con Prost, che, «nell'età dei saperi, la pedagogia non è più indispensabile» (Prost, 1985).

#### 4. Philippe Meirieu: Perché insegnare oggi

*Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui* è un'opera dal titolo esplicitamente ispirato alla *Lettera ad un giovane poeta*, di Rainer-Maria Rilke, che per Meirieu assume il carattere di testamento culturale, in seguito al rifiuto del rinnovo del mandato per la carica di direttore dello IUFM dell'Accademia di Lione. Ci presenta le sue riflessioni sul "mestiere" di insegnante in forma di atto di fede, sottolineando la missione di natura didattica, civica e politica che l'insegnante riveste nella società contemporanea. Si rivolge in prima persona agli insegnanti per rafforzare l'importanza della loro avventura e per confidare le sue preoccupazioni sul futuro dell'educazione. La più importante raccomandazione: non organizzare la disciplina, organizzate il lavoro. Perché progettare la scuola e progettare l'insegnamento è ancora possibile e decisamente necessario:

Avete il desiderio di trasmettere e la passione di insegnare [...] È per questo che siete diventati professori o che state per diventarlo. Non per sfinirvi nel ripetere gli argomenti di una disciplina. Non per crollare sotto il peso di riforme ministeriali contraddittorie e di istruzioni ufficiali esoteriche. [...] Vorrei dimostrarvi che potete essere totalmente coinvolti nella trasmissione del sapere e, contemporaneamente, assumere la dimensione politica del vostro lavoro. Poiché nel cuore stesso dell'atto di insegnare si gioca l'educazione del cittadino e si costituisce una società democratica<sup>29</sup>.

29 «Vous avez le désir de transmettre et la passion d'enseigner. Vous voulez apprendre à lire et dessiner aux enfants, enseigner l'histoire, les mathématiques, l'éducation physique ou l'électronique à des adolescents. C'est pour cela que vous êtes devenu professeur... ou que vous allez le devenir. Pas pour vous épuiser à faire de la discipline. Pas pour crouler sous des réformes ministérielles contradictoires et des instructions officielles ésotériques. [...] Je voudrais vous montrer que vous pouvez être totalement investis dans la transmission des savoirs et assumer, en même temps, la dimension politique de votre travail. Car c'est au cœur même de l'acte d'enseigner que se joue l'éducation du citoyen et que se construit une société démocratique... Pour les jeunes professeurs et pour les autres aussi... pour tous ceux qui sont concernés par l'avenir de notre Ecole, j'ai voulu n'éluider aucune question et me situer là où, aujourd'hui, les tensions sont les plus vives. [...] Pour vous et les plus anciens, aussi. Pour ceux qui doutent et veulent comprendre, pour ceux qui croient encore en l'École et l'avenir, j'ai voulu me situer là où les tensions sont les plus fortes et l'arête la plus vive. À mes risques et périls». (Meirieu, 2005, pp. 4-5).

Per il percorso filosofico di Meirieu, oltre al volume di riferimento, il richiamo va alla vasta produzione dell'autore, fra cui compaiono anche molti commenti ad autori classici della pedagogia, riproposti e riletti. Fra i riferimenti maggiori: (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*; (1998). *Enseigner scénario pour un métier nouveau*; (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie: La promesse de grandir*; (1999). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*; (1999). *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*; (2006). *Frankenstein pedagogue*. (2011) *L'Ecole est finie*.

Più che un libro, la *Lettera* è un atto di speranza, per aiutare gli insegnanti a sviluppare e preservare gli entusiasmi e sostenerli nei momenti difficili in cui si confrontano con forme di chiusura e corporativismo che rendono faticoso mantenere visioni ottimistiche e a lungo termine sulla bontà del proprio operato. Non sarà mai possibile tornare ad una presunta "età dell'oro" dell'educazione per sanare i disastri prodotti dalla nostra società. Solo nell'atto stesso di insegnare, nell'"evento pedagogico" un docente trova la sua motivazione e si lascia interamente coinvolgere, cuore e mente. È ciò che, secondo l'autore, rende l'insegnamento umano, in grado di resistere ai tentativi di tecnicismo, alle forme di didattica perentoria e alle perversioni di una valutazione troppo formale.

Concentriamo l'attenzione sulle indicazioni di base offerte agli insegnanti da Meirieu, di chiara matrice kantiana.

- a) *Construire la realizzazione dell'uomo*. Non si apprende per riflesso condizionato, ma attraverso rigorose operazioni mentali. Attraverso la mediazione dei saperi operata dal docente motivato a trasmettere, l'allievo si incontra con la cultura degli uomini e costruisce se stesso, fa divenire l'uomo in sé, si appropria dei saperi. Ma ciò implica che l'insegnante si collochi in un atteggiamento di ricerca-azione nei confronti del proprio operato, sottoposto ad analisi e confronto sui metodi e sulla qualità dei saperi trasmessi.
- b) *Prima di tutto, polarizzare le finalità*. Contro il riduzionismo metodologico e tecnologico, Meirieu ricorda che l'efficacia dei metodi si misura solamente con le finalità. Consapevole di ciò, l'insegnante troverà la forza di scavalcare i limiti della burocrazia, dei dispositivi istituzionali che limitano la progettazione e la valutazione<sup>30</sup>, per cercare alleanze collaborative con colleghi, partner esterni e ideare attività creative utili al raggiungimento delle finalità formative e culturali che si è prefisso.
- c) *Essere portatore di verità, alterità, democrazia*<sup>31</sup>. E speranza in una società dove la dignità dell'uomo e i rapporti umani non saranno più fondati sulla violenza, sul determinismo socio-culturale e sulla discriminazione nei confronti dei più deboli. Così la scuola diventerà luogo dell'incontro fra le alterità di una società democratica.

Ci sono, nel testo, alcune idee ricorrenti su cui l'autore insiste. Rappresentano i punti di forza della sua concezione formativa. Cerchiamo identificarle e de-

30 «Si nous ne pouvons pas refuser qu'on évalue notre travail, nous ne pouvons accepter, pour autant, qu'on nous impose les critères d'évaluation, terriblement réducteurs, qui dominant aujourd'hui». (Ib., p. 44).

31 «Professionnel de l'apprentissage et militant politique, le professeur se fera accompagnateur de libertés, porteur d'une espérance sociale et politique inouïe». (Ib. p. 11).

linearle, poiché in esse si ravvisano importanti riferimenti *all'universalità, al rigore e alla criticità* kantiane.

Meirieu insiste più volte sul rigore, condizione necessaria per "risvegliare l'umanità nell'uomo"<sup>32</sup>. Respinge decisamente la distinzione fra insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria, anzi, rende universale l'atto di insegnare: «Dove si svolga il vostro insegnamento e qualunque sia il vostro pubblico, insegnate sempre qualcosa a qualcuno»<sup>33</sup>. Fra le difficoltà principali dell'insegnamento, annovera più volte «le persecuzioni amministrative derisorie, le decisioni di un meccanismo istituzionale implacabile, [...] il carattere barocco della nostra scuola»<sup>34</sup>. Vanno interpretate come un ostacolo da superare, utile per ricordarci le finalità più autentiche del lavoro di un docente. Perché, più che sulle difficoltà della professione, Meirieu si sofferma sulle pressioni sociali rivolte al mondo della scuola. Se vogliamo che un individuo immaturo si trasformi in uomo responsabile, dobbiamo comprendere che la trasmissione dei saperi non va concepita come frutto di un riflesso condizionato, ma come conseguenza di motivazione autentica, opportunamente fatta emergere e potenziata dall'insegnante<sup>35</sup>. Ma la motivazione cade, quando si ritiene di impegnare lo studente in attività che richiedano un inutile sforzo, spinti dalla convinzione che lo sforzo sia positivo in sé e per sé. Lo sforzo è accettato sulla base di esigenze autentiche<sup>36</sup>: sono le esigenze che fondano la qualità dell'apprendimento, a tutti i livelli.

E proprio con le parole di Kant, Meirieu ci invita a *costruire pensatori buoni e indipendenti*<sup>37</sup>, in grado, grazie alla scuola, di emanciparsi dall'orizzonte familiare e costruire un rapporto personale col mondo. Rifiuta con solide argomentazioni la polemica attuale tra pedagogia ed efficacia, basata sull'effimera distinzione fra educazione ideale e necessità reali: ci interessa l'efficacia, ma non a prescindere dalle condizioni<sup>38</sup>. «Utopici per vocazione, i professori rappresentano il futuro»<sup>39</sup> e tra l'amore per i ragazzi e quello per il sapere, hanno solo l'imbarazzo della scelta<sup>40</sup>.

Due ci sembrano i punti forti del breve saggio: 1) La mission dell'insegnante va al di là della disciplina scolastica insegnata. La posizione acquista particolare significato se rapportata al periodo di pubblicazione del testo (agosto 2005), poco dopo la crisi delle *banlieues*, quando la pressione sociale esercitata dall'opinione pubblica sulla scuola era massima. 2) A tutte le categorie di insegnanti appartiene uguale dignità, senza distinzioni gerarchiche, poiché le responsabilità educative e il patto formativo caratterizzano e valorizzano ogni insegnamento:

32 «Éveiller l'humanité en l'homme». (Ib., p. 15).

33 «Où que vous enseigniez et quel que soit votre public, vous enseignez toujours quelque chose à quelqu'un». (Ib., p. 18).

34 «des persécutions administratives dérisoires, des décisions d'une mécanique institutionnelle implacable, du caractère baroque de notre école». (Ib., p. 28).

35 «Faire émerger la motivation dans le mouvement même du travail et permettre ainsi à un individu immature et dispersé de se transformer en homme mature, concentré et responsable». (Ib., p. 52).

36 «Plus besoin d'opposer la motivation au travail en des querelles stériles. Plus besoin de gloser indéfiniment sur l'élément qui serait le préalable de l'autre. L'exigence transcende tout cela. Etre exigeant en tout et dans les moindres détails suffit». (Ib., p. 59).

37 «comme nous le proposait Kant à Penser par soi-même». (Ib., p. 70).

38 «nous voulons bien être efficaces mais pas à n'importe quelles conditions». (Ib., p. 74).

39 «Utopiques par vocation, les professeurs sont l'avenir». (Ib., p. 87).

40 «Entre l'amour des élèves et celui des savoirs, nous n'avons pas à choisir». (Ib., p. 75).

commentare un testo, risolvere un problema, insegnare un mestiere non modificano l'atto educativo.

Arrivato ad un punto cruciale del suo percorso di pedagogo, Meirieu con questo testo cede alla tentazione di farne un bilancio. Ma il suo è il bilancio di un'intera generazione di pedagogisti, che ha saputo cogliere lucidamente il cammino percorso dalla collettività, ma ha pure collezionato sogni e progetti che sono stati istituzionalmente delusi o misconosciuti. Anche per i pedagogisti ci sono parole di speranza: non è tutto nero, finché arrivano in sala professori dei giovani insegnanti che hanno letto grandi opere di riflessione sulla pedagogia e in cui traspare il piacere di insegnare.

L'invito agli esperti della formazione e dell'educazione, pertanto, è quello di sbarazzarsi degli sterili dibattiti che soffocano e fanno perdere le prospettive autentiche, per passare il testimone alla giovane generazione la quale, pur vivendo i fenomeni della tolleranza zero, della manipolazione genetica, della cretinizzazione delle masse ad opera dei media, ha un progetto di trasmissione culturale per risvegliare l'umanità nell'uomo. Del resto, "essere professore è un modo particolare di stare al mondo"<sup>41</sup>. Non contempla l'accettazione passiva della mediocrità quotidiana – condannata inesorabilmente come routine dell'insignificanza –, perché solo gli educatori "anormali" fanno progredire la pedagogia<sup>42</sup>. E fanno, della scuola, una festa.

Riguardo ai nostri sogni, abbiamo perduto, il tempo dei Lumi è molto lontano. Non ci resta che proseguire il cammino poiché, "credendo nel mestiere di insegnante, avete fatto professione di futuro"<sup>43</sup>.

## 5. Franc Morandi: conciliare l'uomo con la sua libertà

Non educiamo solamente per educare, ma anche per realizzare un fine: perfezionare, conciliare l'uomo col mondo e con la sua libertà, costruire il progresso collettivo, inventare, sono tutte «opere dell'educazione che rinviano necessariamente ad una riflessione d'ordine filosofico. Quali legami uniscono filosofia ed educazione? *Philosophie de l'éducation* vuole illustrare come la filosofia si sforzi di interrogare i sensi di questo interrogativo e vuole presentare il movimento di idee educative, dall'antichità alla post-modernità, attraverso la riflessione dei grandi filosofi e pensatori: Socrate, Platone, Aristotele, Rabelais, Descartes, Comenius, Rousseau, Kant, Comte, Bachelard, Bergson, James, Dewey, ecc. Tali riflessioni sono legate ai temi contemporanei ed alle dimensioni concrete dell'educazione (il sapere, l'azione, il rapporto con l'alterità, ecc.)» (Morandi, 2005, p. 6).

Altri testi di riferimento per la nostra analisi delle affinità kantiane in Morandi sono rappresentati da: (2005a). *Conater, cognition et professionnalisation*; (2005b). *Modèles et méthodes en pédagogie*; (2005c). *Pratiques et logiques en pédagogie*; (2006). *Introduction à la pédagogie*.

Per affrontare lo specifico della filosofia dell'educazione, Morandi ricorda come, tradizionalmente, la pedagogia si avvalga tanto della filosofia dell'educazio-

41 «être professeur, c'est une manière particulière d'être au monde». (Ib., p. 9).

42 «ce sont toujours les éducateurs des "anormaux" qui ont fait progresser la pédagogie». (Ib., p. 17).

43 «car en choisissant le métier de professeur, vous avez fait profession du futur». (Ib., p. 88).

ne e della formazione, quanto delle tecniche attraverso le quali la filosofia dell'educazione attua le sue prospettive: l'uno e l'altro aspetto interagiscono e ri-configurano perennemente i problemi e le relazioni educative<sup>44</sup>. È per tale ragione che la pedagogia (riflessione fondamentale e tecnologia) suscita ancora numerosi dibattiti e attiva continuamente ricerche sperimentali, mentre fa nascere le utopie più folli e riceve gli attacchi sociali più violenti: la pedagogia, infatti, non è mai disciplina neutra.

Quali sono le linee guida che, nel corso della storia, hanno collegato filosofia ed educazione? Quali i rapporti instaurati nelle varie epoche? L'indagine dell'autore comincia da lontano e si articola nei tre momenti del pensiero antico, moderno e post-moderno. Nella prima fase il percorso privilegia le dimensioni dell'educazione, "termine insufficiente per contenere il pensiero educativo"<sup>45</sup>, nella seconda entra nello specifico della filosofia dell'educazione e ne approfondisce le problematiche in ordine ai fini ed ai valori secondo prospettive kantiane, per concludere elevando la filosofia dell'educazione al rango di pensiero critico attraverso il contributo della critica nietzeschiana e gli interrogativi sui limiti dell'operato pedagogico, sul non-insegnabile, e sulla resistenza dei soggetti-oggetti dell'evento educativo.

Morandi affronta in chiave epistemologica la natura della ragione educativa, con richiami a Montesquieu e a Condorcet, che la collocano tra etica e politica. Non manca il riferimento al principio di responsabilità dell'educazione nella storia, in consonanza col pensiero di H. Arendt.

La situazione educativa quale emerge dalla filosofia dell'educazione, dialoga con il sapere, con l'azione, ma soprattutto con l'altro. Proprio per questo Morandi sostiene che educare significa sostanzialmente comunicare, entrare in relazione con l'altro per costruire un senso comune. L'alterità è, contemporaneamente, intesa come la dimensione dell'altro che è se stesso (Ricoeur), che proietta la sua situazione nel futuro (Jonas), che determina l'autonomia etica della persona (Ricoeur e Levinas), affinché diventi reciprocità del sé e dell'altro, il "toi aussi" di Ricoeur.

Nella parte conclusiva, osservando il mondo attuale della post-modernità, l'autore ne identifica gli elementi di decostruzione e di rottura con la tradizione, superabili solo attraverso la stipulazione di nuovi contratti formativo-antropologici che vadano a integrare quelli del passato: contratto naturale (Serres) contratto per un'etica del futuro (Jonas).

Più che giustificare il ruolo rivestito dalla filosofia nel mondo dell'educazione, Morandi si propone di circoscriverne le aree di influenza attraverso una triplice distinzione: a) filosofia dell'educazione, che si occupa soprattutto di indicare all'educazione e alla formazione come vanno interpretati i saperi tipici della dimensione umana e tutte le strutture dell'esistenza di natura artistica, politica, sociale, ecc; b) filosofia per l'educazione, che comprende tutte le riflessioni educative e tutte le pratiche pedagogiche che richiedono orientamenti ed interrogativi filosofici; c) filosofia *tout court*, poiché al pedagogo, all'insegnante e al formatore, serve decisamente l'affiancamento del filosofo e della filosofia. È certamente possibile rapportare le aree di intervento della filosofia dell'educazione

44 Cfr. altro testo dell'autore, dove il termine 'pedagogia' «Désigne le processus des actions d'éducation, d'enseignement et de formation: enseigner, apprendre, instruire et former relèvent à la fois de l'activité pédagogique et de l'ordre des idées qui en guident l'exercice». (Morandi, 1997, p. 141).

45 «mot insuffisant pour contenir la pensée éducative». (Morandi, 2005, p. 25).

ai grandi domini dell'educazione e della formazione: formazione intellettuale, educazione morale ed etica, educazione del corpo, educazione artistica, educazione politica e formazione del cittadino, funzioni sociali e politiche dell'educazione ed altro.

Se la filosofia dell'educazione debba pertanto essere interpretata, coerentemente con l'inquadramento precedente, come *scienza prima* dell'educazione, Morandi nel testo non chiarisce esplicitamente.

Partendo da queste premesse, il percorso di Morandi sofferma la riflessione su tre problematiche, ritenute particolarmente significative per il dibattito attuale: 1) la collocazione e lo spazio sempre maggiore occupato dalla filosofia negli ambiti della cultura e delle pratiche sociali; 2) la crisi dell'educazione contemporanea, a partire dalle cause, per cercare un senso e una ragione; 3) quali sono i collegamenti fra il primo e il secondo punto? Quale, la posta in gioco che spinge un'educazione in crisi a recuperare la dimensione filosofica e la sensibilità artistico-culturale, per passare da una pedagogia degli obiettivi ad una pedagogia della cultura?

## Conclusioni

Ciò che la riflessione degli studiosi esaminati non fa emergere, a nostro avviso, è come, nel rinnovare i percorsi della libertà educativa della comunità, la nuova cultura filosofico-antropocentrica che si prospetta, debba kantianamente fare i conti con i contemporanei paradigmi si senso:

Oggi, a muovere la riflessione dell'uomo, non è più soltanto questa sua naturale disposizione alla ricerca e alla conquista di nuovi orizzonti di verità. C'è un'esigenza ulteriore, diversa, inedita nelle sue dimensioni e potenzialità: è quella legata al nuovo modo di concepire il senso non più come senso del finito, in rapporto indissolubile al senso dell'infinito, ma come senso di onnipotenza che, generato in ambito scientifico-tecnologico, ha profondamente pervaso la società, vuoi in termini di consapevolezza, vuoi in termini di inconsapevolezza (Dalle Fratte, 2006, pp. 72-73).

La richiesta di contributi filosofici proveniente dai domini dell'educazione è oggi concreta e pressante: che significa educare, che significa formare? L'educazione pone alla filosofia domande sui saperi, sui valori, sul senso. Attraverso le risposte dei filosofi, l'evento educativo scopre gli elementi di labilità che lo contraddistinguono, e, paradossalmente, i suoi elementi di stabilità, in uno spazio caratterizzato da cultura, individuo e società. La società, infatti, non può smettere di educare, così come un essere umano non può smettere di esistere, se non attraverso un'azione suicida. Le indicazioni di senso vanno però identificate in riferimento alle filosofie del conoscere, dove è possibile ritrovare quell'anello riflessivo che genera la coscienza ed i valori. Si tratta di un meta-livello dove è possibile riscoprire la ragione non più come luogo dell'originario e dell'essenziale, ma come assunzione dell'evoluzione come compito educativo.

Ma la comprensione critico-filosofica dei fenomeni della formazione passa in grande misura attraverso l'analisi dei legami che intercorrono tra rappresentazione e formazione. La rappresentazione interroga il processo di formazione come istanza cognitiva, e lo definisce come processo che si iscrive in una co-costruzione di saperi generata dalle linee di rappresentazione riflessiva individuale, sociale e professionale. L'attività di rappresentazione è dunque l'elemento centra-

le di una pragmatica della formazione, è la forma modellizzatrice della costruzione dell'insegnante e della competenza professionale: "le nostre idee sono azioni", affermava William James, è dunque nella confluenza di pratiche professionali e dell'analisi delle loro logiche che il lavoro riflessivo trova il modo di pilotare l'azione, fonte della dinamica rappresentazionale e specchio delle problematiche formative. Sempre su questo versante, vengono rispettate le esigenze kantiane dell'equilibrio del teorico e dell'empirico.

Le forme *a priori* dell'educazione non possono aver origine soggettiva, perché non esiste un soggetto costituito come tale, indipendentemente da un oggetto. Ma se il conoscere formativo è un processo, un formarsi continuo, un progressivo svelarsi di quello che chiamiamo l'oggetto, anche il soggetto che vive di quei contenuti che in lui si *con-formano* parteciperà di questo progredire e ne costituirà, contemporaneamente, il punto più alto. In questo reciproco co-implicarsi, soggetto e oggetto rimandano alle componenti simboliche e analogiche della formazione e alla natura stessa del suo essere, che è coscienza, essere nel modo più originario e profondo, da cui deriva l'heideggeriano *esserci* (*Dasein*).

Sul versante di modellizzazione, Morandi fa un passo ulteriore: recupera il principio della tri-polarità cognitiva e pragmatica dell'attività riflessiva e semiotica di Peirce, la quale suggerisce l'integrazione rappresentativa del pratico, del praticabile, e della pratica.<sup>46</sup> Anche il tempo determina diverse tipologie di rappresentazione riflessiva: tempo percepito dalle diverse civiltà, tempo percepito nelle diverse età della vita determinano trasformazioni notevoli delle rappresentazioni formative. L'affettività, inoltre, opera spesso impartendo una forte prospettiva dinamica alle rappresentazioni cognitive e modificando gli aspetti epistemologici ed etici che intervengono nella modellizzazione di una pratica professionale.

Identificare un problema nella pratica professionale e sottoporlo ad analisi riflessiva, non significa semplicemente condurre una narrazione, ma rielaborare una riflessione teorica, sociale e storica, partendo dall'esperienza interna-esterna. I quattro fattori da sottoporre a modellizzazione, riguardano le discipline insegnate, le situazioni d'apprendimento, la conduzione della classe in un contesto di rispetto delle diversità, l'esercizio della responsabilità educativa e dell'etica professionale. Per questa via si recupera il valore obiettivo della morale tanto approfondito da Kant.

Tanto l'analisi dei rapporti tra filosofia ed educazione, quanto le indicazioni paradigmatiche dei legami rappresentazione-formazione ci sembrano basati su presupposti di derivazione congiuntamente kantiana e costruttivista, che cercano di fondare il protocollo giustificativo dell'azione educativa e formativa su elementi riflessivi e fenomenologici volti a valorizzare il ruolo dell'interpretazione soggettiva e intersoggettiva della realtà, in funzione del contesto relazionale in cui si opera. Nel chiaro rifiuto di un positivismo che si esprima come determinismo anti-soggettivistico, incapace di comprendere la complessità del vivere umano. Se il carattere kantiano della «vera filosofia non è dato soltanto dalla luce che essa spande su certi punti fondamentali, ma dall'ombra che essa lascia sussistere su tutto il resto» (Martinetti, 1938, p. 24), questo pare proprio uno di quei problemi su cui è meglio lasciare l'ombra.

46 «la tri-polarité cognitive et pragmatique de l'activité réflexive et sémiotique (Peirce) suggère l'intégration représentative du pratique, du praticable et de la pratique». (Ib., p. 20).

## Riferimenti bibliografici

- Barth, B. M. (1993). *Le Savoir en Construction*. Paris: Retz.
- Beillerot, J. (1999). *L'éducation en débats. La fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2002). *Pédagogie: chroniques d'une décennie (1991-2001)*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000a). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000b) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Wulf, C. (eds.) (2003). *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coutel, C. (2001). *Pourquoi apprendre?* Saint Sébastien-sur-Loire: Pleins Feux.
- Dalle Fratte, G. (2006). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation: 500 ouvrages recensés: 1981-1991*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Danvers, F. (2003). *500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2004). *L'éducateur face au réel: Du rapport au réel au rapport à l'Autre*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2005). *La validation des acquis et de l'expérience: enjeux et perspectives*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Université Charles De Gaulle,
- Danvers, F. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- de Certeau, M. (1982). *La Fable mystique xvie-xviii siècle*. Paris: Gallimard.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO.
- Fain, M., Cifali, M., Enriquez, E., Cournout, J. (1987). *Les Trois Métiers impossibles*. Paris: Les belles Lettres.
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école*. Paris: Le Centurion.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogiques*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Matrice-Vigneux: A. Colin.
- Imbert, F. (1994). *Mediations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible Métier de pédagogue. Practis ou poésis, éthique ou morale*. Paris: Editions Sociales Françaises (ESF).
- Imbert, F. Cifali, M. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Jacob, F. (1981). *Le jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant*. Paris: Fayard.
- Kant, I. (1886/1981). *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette.
- Kant, I. (2007). *Anthropology, History, and Education*. Vol. a cura di Zoller, G., Louden, R. B. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). *Essays regarding the Philanthropinum*. In *Anthropology, History, and Education*. Vol. a cura di Zoller, G., Louden, R. B. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant (pp. 98-106). New York, NY: Cambridge University Press.
- Lacan, J. (1986). *Éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal: Fides.
- Martinetti, P. (1938). *Morale, religione, filosofia*. Milano: Biancardi.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1998). *Enseigner scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie: La promesse de grandir*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.

- Meirieu, P. (1999). *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*. Lyon: Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui*. Paris: Editions Sociales Françaises (ESF) – France Inter.
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005a). *Conater, cognition et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Morandi, F. (2005b). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2005c). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris: Armand Colin.
- Morin, E. (1977). *La méthode I. La Nature de la Nature*. Paris: Le Seuil.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Éditions du Seuil.
- Serres, M. (1991). *Les Cinq Sens*. Paris: Grasset.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i re . Psicholodi eskie issledovanija*. Moskva-Leningrad Tr. it. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.

