



# Tra il “facchino” e il “filosofo”: il “Terzo istruito” Between “porter” and “philosopher”: the “third learned person”

Luigino Binanti

Università del Salento

luigino.binanti@unisalento.it

## ABSTRACT<sup>1</sup>

People educability is apparently a topic to be debated again, starting from the new beliefs about how to build knowledge and competences. The only interpretation is an epistemological-hermeneutical one. It is definitely evident how theory and praxis are merging, resulting in the shift from a contemplative to an active knowledge: from the knowledge of a viewer to the knowledge of an actor, engaged actively to face educational issues.

As a consequence, the educational instance derives from the mix of special-temporal categories, from conventional and subjective processes leading to a reinterpretation of the scientific aspect in an educational research based on more stable and flexible grounds, on “palafittes”. In science of education, we must ban the constraints deriving from a programming of an adult type and activist infatuations in the name of a spontaneity without any humanity.

Educators and pedagogists should wonder about the possible responsibilities correlated to the event.

Pedagogy must take new routes than the ones covered up to now, which often produced a kind of an isolation with respect to the other human sciences.

To do so, it should acquire the skill to discuss with both the philosopher and the porter.

L'educabilità dell'uomo sembra rimessa in discussione alla luce delle nuove credenze sulla formazione dei saperi e delle competenze. La chiave interpretativa può essere solo di natura epistemologico-ermeneutica. Emerge con la massima evidenza l'unità tra teoria e prassi che comporta il passaggio dalla conoscenza contemplativa alla conoscenza attiva: dal sapere dello spettatore a quello dell'attore, impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi.

Ne risulta che l'istanza educativa deriva dal mescolamento di categorie spazio-temporali; da una convenzionalità ed una soggettualità che portano a reinterpretare la scientificità della ricerca educativa su basi più instabili e flessibili, su “palafitte”. Nelle scienze dell'educazione vanno bandite le costrizioni derivanti da programmazioni adultistiche e le infatuazioni attivistiche esaltate in nome di uno spontaneismo privo di autentica umanità.

Educatori e pedagogisti dovranno interrogarsi intorno alle “eventuali” responsabilità, intendendo il termine derivante dal sostantivo evento.

La pedagogia dovrà percorrere strade diverse, rispetto a quelle percorse fino ad ora, che spesso l'hanno condotta in una sorta di isolamento rispetto alle altre scienze umane.

Per far questo dovrà avere la capacità di dialogare sia con il filosofo che con il facchino.

## KEYWORDS

Educability, Trans-disciplinarity, Capabilities, Experience, Educational demand.

Educabilità, Transdisciplinarietà, Capabilities, Esperienza, Domanda educativa.

Il dibattito scientifico in tema di scienze dell'educazione – tanto sul panorama nazionale, quanto su quello internazionale – sta animandosi intorno ad alcune questioni chiave. Stanno emergendo riflessioni che rimettono in discussione la *educabilità* dell'uomo, i processi che portano l'esperienza a diventare educativa, le logiche dell'educativo, il ruolo delle credenze nella formazione dei saperi e delle competenze, etc. Da uno sguardo d'insieme ciò che emerge è che la relazione teoria - prassi costituisce una delle tematiche teoretiche trasversali. Queste due categorie epistemologiche rappresentano i due fuochi di una "ellisse" ermeneutica, imprescindibile alla comprensione e alla crescita della conoscenza pedagogica, in una prospettiva pragmatistica, nella quale ci riconosciamo.

Come ha sottolineato Baldacci (2003, 2007, 2012), il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Esse si trovano in un rapporto dialettico. Concordando, poi, con quanto sostenuto da Dewey (1948), l'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva. Ovvero, si passa da una forma di sapere che è tipica di uno spettatore disinteressato, ad una forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente (generativamente) a far fronte ai problemi educativi.

Tutto ciò, non può comunque esitare positivamente se non si riconosce anche una "nuova" educabilità. Vale a dire, se non si intreccia il processo generativo dialettico della relazione teoria-prassi con gli *a priori* dell'educazione dell'oggi. Non intendendo, però, con questo un lasciarsi andare ad una visione limitata e limitante del semplice qui ed ora, ma proiettandola nella condizione epocale della esistenza umana. *A priori* dell'educabilità umana come principio di agentività, che si attua nel qui ed ora, ma che potenzialmente apre funzionamenti capacitanti per la crescita e per il futuro. Entrambe le condizioni sono indispensabili e inderogabili.

In questo mescolamento di categorie spazio-temporali si colloca l'istanza educativa. Un riconoscimento di "convenzionalità" e di "soggettualità" che porta a reinterpretare la scientificità della ricerca educativa non più su una estenuante e inconcludente ricerca di pilastri fondativi, ma su basi più instabili e flessibili, su palafitte (Binanti, 2007). Questa provvisorietà recupera – sotto una nuova luce – la dimensione storica del sapere educativo. In questo modo, infatti, la storicità, letta nel e per il contesto, riscatta la dimensione soggettiva dell'educazione, per la quale l'unicità del sapere descrive la pluralità dell'umano. Per queste ragioni, come sostiene Luigina Mortari (2006), la pedagogia si caratterizza per una riflessione radicale sulle condizioni dell'educabilità e sulle forme storicamente determinate in cui essa si traduce.

Com'è noto, la condizione imprescindibile di ogni riflessione o pratica educativa è nella stessa educabilità dell'uomo. Senza questo *a priori*, nessuna azione pratica sarebbe giustificata e nessuna teoria fondata. Il discorso pedagogico ha iniziato a definire i propri osservabili di partenza, ma non potrà mai giustificare l'irriducibile appartenenza specifica, almeno finora, perché la natura di tali osservabili o si annulla nella tecnologia o sfuma in una teoria della creatività. Ed in particolare è noto che quest'ultima non può fondare il proprio statuto epistemologico sopra un sapere.

Si potrebbe tentare di sostenere che l'educazione e l'istruzione oggi si presentano, nel linguaggio comune e nell'ambito della comunicazione epistemologica e scientifica, quasi come un paradosso: un paradosso dell'esperienza, per essere più precisi. Non si tratta di una idea nuova, ma già Immanuel Kant nell'*Antropologia prammatica*, opera pedagogica autentica forse anche più delle cosiddette *Lezioni di pedagogia* curate dal Rink, concludeva dichiarando sostanzialmente antinomica l'esperienza educativa. Il filosofo di Königsberg considerava, dal punto di vista della sua pura *effectiveness*, impossibile l'educazione del ge-

nere umano. Per queste ragioni ricostruire la riflessione sul valore dell'esperienza pedagogica e sulle sue prerogative epistemologiche, diventa un passaggio fondamentale, per comprendere meglio e ritessere le fila di un discorso che non può essere tralasciato.

Sul suo terreno, forse mai esemplare come nell'esperienza educativa, si incontrano e riverberano due istanze originarie: l'esigenza di affermazione della creatività, la cui radice è sempre individuale, e l'esigenza di formalizzazione dell'universo socio-culturale, che oggi trova nell'universalità tecnologica una forma di espressione epocale. Per conoscere, descrivere e trasformare insiemi limitati di fatti, siamo condizionati dal modo in cui noi "decidiamo" di conoscerli. In breve il problema della legalità, relativamente al dispositivo creativo, rinvia a un principio meta-teorico di costruzione e di legittimazione delle rilevazioni e delle descrizioni d'insiemi limitati di fatti, che sono poi le singole scienze. Ne deriva l'insussistenza dell'idea di evoluzione culturale umana, come prodotto di condizioni di fatto, di operazioni pratiche, di invenzioni e di salti di qualità, spiegate mediante il ricorso al principio di causalità. Ne consegue che anche il metodo per "ben educare" deve corrispondere alle risorse attuali dell'educando, agli interessi del momento, agli entusiasmi ed alle convenienze sfruttabili durante l'azione educativa. Il fine dell'educazione va compreso in una considerazione dinamica nella quale viene giustificato e spiegato il processo della progressiva maturazione della personalità dell'educando: così concepito, esso si presenta come il punto di arrivo di una graduale conquista di competenze. Il fine dell'educazione, inteso nella sua vera qualificazione pedagogica, consiste proprio nella complessiva valutazione di quella graduale conquista, fatta di continue mediazioni tra un momento presente e un punto di arrivo, tra stato e condizione attuale dell'educando e il termine della sua maturità personale, tra interessi immediati ed attenzioni mediate.

A fondamento di tale percorso c'è la logica dell'intenzionalità, per cui l'azione educativa attua progetti solo con la partecipazione attiva dell'educando; partecipazione che, se attiva, non può non essere attuale, e nello stesso tempo non qualificarsi in prospettiva futura.

Pedagogicamente parlando, vanno bandite tanto le costrizioni derivate da programmazioni adultistiche che, per la presunta eccellenza di un traguardo futuro, ignorano la vitalità e la più realistica eccellenza delle attuali risorse e forme espressive della personalità dell'educando, quanto le infatuazioni attivistiche dell'immediatezza degli interessi, esaltati in nome di uno spontaneismo, senza serie e ponderate e progettazioni, e quindi privo di autentica umanità.

Contro gli enfatici attaccamenti alle posizioni tradizionalistiche, negatrici delle ragioni culturali emergenti dalla personalità dell'educando e contro i non meno enfatici appelli alle naturalistiche o vitalistiche giustificazioni dell'immediatezza dell'ispirazione educativa, il vero problema pedagogico consiste nella mediazione di fattori, esigenze, esercizi valutati in prospettiva psicologicamente, cronologicamente e culturalmente dinamica.

In tale prospettiva, non si può dimenticare il domani (la competenza futura) anticipato e preparato dall'oggi (la capacità attuale), attraverso una graduazione di passaggi in cui mai vengono trascurate le risorse attuali dell'educando, ma nemmeno l'affermazione del valore della sua personalità. In quei passaggi, anzi, questo valore ispira le citate risorse nell'unitaria manifestazione di ciascun soggetto. È evidente, dunque, come tale problema pedagogico investa della sua problematicità tutti gli aspetti dei settori della riflessione sul fatto e sull'atto educativo.

Dobbiamo pertanto interrogarci, come educatori e come pedagogisti intorno alle "eventuali" responsabilità. In questo caso il termine "eventuali" non è da intendersi nell'accezione più classica, che fa riferimento a qualcosa che può acca-

dere, quanto alla sua derivazione dal sostantivo “evento”, che indica un fatto, un avvenimento che si è già verificato.

Procedendo in questa direzione, la pedagogia dovrebbe percorrere strade diverse rispetto a quelle percorse fino ad ora e che spesso l'hanno condotta in una sorta di isolamento rispetto alle altre scienze umane.

Non le sarebbe affatto estraneo, ad esempio, confrontarsi con i temi della politica o dell'etica, che scuotono l'attuale dibattito culturale, così come con i grandi temi sociali contemporanei. Occorre cercare le interconnessioni esistenti tra i diversi fattori che costituiscono la realtà dell'uomo, e di conseguenza, tra le diverse scienze.

È in questa interconnessione, infatti, che si può cogliere l'autentica realtà umana, come il paradigma della complessità ci ha obbligato a prendere atto (Morin, 2001).

Si devono comprendere non solo i fenomeni che riguardano l'uomo, complessi per il sovrapporsi di molti fattori, ma anche la scorrettezza epistemologica consistente nei vari tentativi di superare quella complessità, ricorrendo a varie forme di semplificazione della realtà stessa. Da qui il problema non tanto della *multidisciplinarietà*, né dell'*interdisciplinarietà*, quanto quello della *transdisciplinarietà*. È evidente allora la necessità di uno sforzo di comprensione dei rapporti fra pedagogia e ciascuna delle altre scienze dell'uomo, per dare un serio contributo al superamento degli steccati che spesso artatamente le separano e quanto tali steccati vengano nascosti o volontariamente non ammessi.

Probabilmente, esiste ancora una reciproca incomprensione dei linguaggi usati rispettivamente dagli operatori dell'educazione e dagli altri operatori delle scienze umane; una spesso profonda, anche se non sempre esplicitata divergenza nei loro piani operativi, nonché l'esistenza di veri e propri sospetti di reciproca sopraffazione. Le letture specifiche della realtà, come pure i conseguenti contenuti delle varie scienze, vanno considerati piuttosto come interpretativi e parziali: non definitivi o chiusi, ma costantemente esposti ad una trasformazione che nasce dall'interazione tra i soggetti e gli oggetti, nonché dagli stimoli che il confronto con gli altri codici è in grado di determinare. Dovrebbe essere allora del tutto normale e scientificamente legittimo che di altre esperienze possano esistere letture di senso diverso, non necessariamente corrispondenti a quella pedagogica. Alla stessa stregua, dovrebbe essere normale e scientificamente legittimo che di altre esperienze possano esserci letture dalla chiara connotazione pedagogica: questo dovrebbe avvenire, ad esempio, per l'esperienza medica, ma anche per quella psicologica, sociologica e persino politica.

Sui concreti fatti educativi hanno sicuramente influenza i complessi rapporti, sincronici e diacronici, tra i vari gruppi che costituiscono una comunità sociale e che, in certi casi, intervengono anche pesantemente su di essi: si pensi alla famiglia, al gruppo dei pari e, principalmente, alla scuola. Da una posizione strettamente epistemologica è quindi legittimo che le opinioni emergenti da ciascuna lettura di senso, considerino l'esperienza educativa come una dei possibili oggetti della loro ricerca, ma nessuna scienza può arrogarsi il diritto di essere l'unica o la principale fonte di conoscenza di quell'esperienza. La condizione indispensabile perché si possa impostare un approccio autenticamente transdisciplinare, deve consistere nella disponibilità di ciascuna scienza a riconoscere le altre e a farsi riconoscere da esse, rinunciando a logiche classificatorie per le quali ci sarebbero scienze più degne e valide di altre. La questione non va più posta come “logica del potere”, ma deve mirare al rafforzamento della pedagogia come scienza, non soltanto sul piano teorico-epistemologico, quanto su quello pratico-operativo, ad iniziare dalla formazione degli operatori dell'educazione, fino all'ammissibilità della stessa figura dell'educatore come autentico professionista.

Da questo punto di vista, riteniamo che il momento teoretico-filosofico, inve-

ce di precisarsi nella prospettiva di una “filosofia applicata”, dovrebbe acquistare il significato di una ricerca nazionale e critica sul senso della realtà umana che costituisce l’esperienza educativa. Lo stesso momento linguistico-formale, anziché limitarsi ad essere una sorta di terapia antipedagogica, semanticamente confusa e disponibile ad una svariata strumentalizzazione, dovrebbe acquistare la capacità di organizzare correttamente l’universo linguistico della realtà educativa. Il senso del mondo, il come o, per meglio dire, i molti come, con cui il mondo si specifica a seguito della presenza attiva e costitutiva dei soggetti umani non sono mai da intendersi in una direzione unica, anche perché l’unicità e non la dialetticità crea i fondamentalismi, non solo religiosi, che caratterizzano il tempo presente. L’unità delle scienze, che epistemologicamente viene posta ed esaltata dall’unitarietà del mondo, dell’uomo e del suo essere nel mondo, non può non essere dialettizzata con la pluralità dei punti di vista, con la pluralità delle formazioni di senso, che emergono dall’incontro dei soggetti con gli oggetti, cioè con la pluralità delle scienze. Immaginiamo, dunque, una pedagogia “in situazione” illuminata dai traguardi ideali, ma basata sulle solide gambe dell’impegno (che implica un sistema di valori da costruire) secondo la logica della possibilità e della scelta etico sociale quale “capacità di agire nella storia per realizzare in essa l’esigenza razionale” (Bertin,1968).

Sembra che l’oggettività delle trasformazioni e delle innovazioni e l’implosione stessa dei modelli concettuali ed epistemologici, aprano un tempo nuovo per la pedagogia. Un tempo in cui, la relazione teoria-prassi declina orizzonti e mondi possibili e reali, la cui esistenza e concretezza si lega al livello di capacitazione dei soggetti che descrivono, riempiono, significano e sostanziano quei mondi.

La possibilità di vivere esperienze culturali “capacitanti”, permette di attivare un meccanismo di sostegno sia alla domanda, che all’offerta, di nuove dimensioni di consumo e di produzione, attraverso un processo di acquisizione di competenze. Il punto centrale dell’analisi si riferisce al passaggio che, dall’esperienza culturale, porta allo sviluppo di nuove competenze e mette in moto quello che è stato definito il circolo virtuoso delle competenze. È l’“esperienza culturale capacitante” che fa generare, quindi, circoli virtuosi, produttivi e di sviluppo “individual-locale”, attraverso l’identificazione, nel territorio, delle potenzialità in esso nascoste e di quella componente “intangibile” che spesso si nasconde nella rete di relazioni tra individui.

Questo è ciò che ha organizzato quello che indichiamo come “capitale sociale”. Vale a dire quello che si costituisce da quello che emerge dall’insieme delle risorse potenziali insite in un territorio. Tuttavia, implica un’altra esigenza per lo sviluppo “individual-locale”. Negli ultimi anni si è affermato che il capitale sociale ha un’influenza positiva sulla competitività di qualsiasi sistema economico o d’impresa. Parallelamente è cresciuto l’interesse per il ruolo delle reti e delle aggregazioni tra imprese. Non soltanto sul piano della produzione, ma anche sul piano delle innovazioni e dello scambio di conoscenze (Field,2004). Pertanto, è ampiamente considerato un obiettivo importante stimolare l’offerta creativa e sinergica di un territorio. Tenendo conto che occorre sfruttare le leve di sviluppo individuale, tanto quanto occorre strutturare un’interazione sociale produttiva e collaborativa. Inoltre occorre affinare e indirizzare le potenzialità del capitale sociale territoriale verso quel modello di capitale sociale che Putnam definisce “inclusivo”, che “collega”, rispetto al modello “esclusivo”, che “unisce”(Putnam, 2000). È evidente che il primo prende la forma di legami con persone che si conoscono più “a distanza” o si frequentano di meno, per cui genera identità più ampie, innescando nuovi meccanismi di reciprocità, anziché rafforzare una specifica identità di gruppo.

Da questo punto di vista, si può ritenere che l’istituzione che tutti conosciamo con il nome di “scuola” (spesso arenata su molti fronti rispetto alle interazio-

ni territoriali ed alla reale possibilità di veicolare dei processi di sviluppo “glocale”), sia oggi superata. Molto più utili e produttivi appaiono, ad esempio, quelle organizzazioni che, attraverso strutturazioni alquanto eterogenee, attuano iniziative di spessore sul piano pedagogico, sociale e anche morale, quando non addirittura economico. La ricchezza delle reti di relazioni che possono essere coltivate in un ambiente informale e poco soggiogato alle logiche politiche e mediatiche, ma è strettamente coeso con le problematiche del tessuto locale, rappresenta un’autentica possibilità di sviluppo per l’individuo e per la collettività, se tali potenzialità sono adeguatamente valorizzate.

Se “capacità” vuol dire opportunità di scelte, favorite dall’educazione, promuovere capacità vuol dire promuovere sfere di libertà. Compito dell’istruzione, allora, sarà quello d’incentivare le “capacità interne” degli individui, il sostegno alla cura e all’amore familiare. Come, giustamente, sostiene Jean Vanier, “il problema è rappresentato dall’individualismo e dalla competitività. Ciò che ci salverà è la capacità di unire le forze. Rovesceremo i destini se impareremo a stare assieme. La debolezza altrui ci aiuta a trasformare una realtà negativa in qualcosa di più ampio e positivo. È il passaggio dall’individualismo alla comunità”. Le *capabilities*, quindi, rappresentano il potenziale affettivo su cui si basa la “fioritura umana” (Sen, 1993; Nussbaum, 2003) e il “benessere” va ben oltre il possesso di denaro. Consiste nella possibilità di realizzare i propri progetti di vita.

Va anche detto che nel contesto filosofico, l’esperienza tende a essere definita come ciò che riceviamo attraverso i sensi. Tutto lo sforzo di comprensione che l’uomo da millenni compie quotidianamente è un sistematico tentativo di comprendere l’esperienza. E la comprensione consiste nella individuazione dei *significati* delle relazioni logiche.

La nozione scientifica di esperienza, appena descritta, tradisce un interesse in una oggettività che facilita il controllo dei processi naturali. Potremmo dire che la scienza incarna una visione di esperienza che è teleologicamente connessa alla manipolazione. D’altra parte, per noi l’esperienza non è mai una concatenazione di particolari non interpretati. La nuda esperienza è indifferenziata e non può parlare. Una volta che sia stata posta sotto analisi e quindi differenziata deve essere ri-sintetizzata e poi integrata nel *continuum* delle nostre storie di vita. È attraverso questa sintesi o re-integrazione che riemerge il senso e il significato dell’esperienza.

Ebbene, in ambito educativo vi sono coloro che sostengono che l’unicità dell’esperienza umana segna la fine di ogni speranza per l’applicazione di metodi scientifici nello studio della formazione. Questa situazione è valida tanto all’interno della ricerca educativa e formativa, quanto in tutte le scienze sociali e dell’uomo.

Come sostiene Dewey, se l’esperienza umana riflette questo mondo, non si può fare a meno di considerare, al contrario di quanto sostengono alcuni filosofi, che essa è mossa da una impronta di necessità. È la natura stessa dell’esperienza, il suo legame con l’esistenza, la vita e la storia che la pongono al centro della ricerca metodologica. Si fonda sulla “percezione” delle cose reali e in un circolo virtuoso di acquisizione e riflessione genera il flusso delle idee. Rilevante è la considerazione che essa, attraverso il circolo testé descritto, produca un movimento di raffinamento e schiarimento delle esperienze stesse. Cosicché tanto il “facchino” quanto il “filosofo” vivono nell’esperienza: la differenza, sostiene Dewey, è nel fatto che spesso il filosofo fa della sua riflessione un *a priori*. Vale a dire che questi considera la dimensione “sovrastutturata” della esperienza l’unico e il solo punto di contatto della teoria con la realtà. (Logica del “Terzo Istruito” di M. Serres, 1992)

Dall’altra parte, il metodo scientifico, invece, deve rifarsi costantemente all’esperienza delle cose. Lo scienziato, si pensi ad esempio al nostro Galilei, ha

l'obiettivo di studiare i fenomeni naturali (la formazione delle valanghe). Il fenomeno è tutto nell'esperienza delle cose. Lo scienziato riflette su di esso e genera ipotesi di spiegazione su modelli interpretativi elaborati dalla esperienza. Occorre, poi, tornare all'esperienza concreta, e lo scienziato ha il compito di percorrere anche questa strada di ritorno. Verificare attraverso procedure (anche con calcoli, modelli matematici e quant'altro sia frutto del lavoro d'indagine compiuto) e "controllare" in situazione i risultati raggiunti. Si dirà che questo processo può essere compiuto con fenomeni naturali, fisici, chimici etc.; ciò è vero se si pensa univocamente alla applicazione di modelli matematici di calcolo e di controllo. Non è altrettanto vero, se invece si sviluppano azioni di valutazione e controllo che siano aperte ad altre tipologie di verifica.

Una impresa diventa scientifica soltanto quando si cercano e individuano teorie esprimibili in proposizioni empiricamente dimostrabili. Le operazioni coinvolte in tale impresa sono comunemente assunte sotto il termine "ricerca". La questione in discussione, pertanto, si trasforma nella domanda: qual è la natura della ricerca scientifica? O, più specificamente, qual è la natura della ricerca educativa? In quanto scienza, l'educazione non si occupa delle leggi generali dell'apprendimento di per sé, soltanto di quelle proprietà di apprendimento che possono essere collegate a modi efficaci e volontari di effettuare cambiamenti stabili negli individui e che hanno valore sociale. L'educazione, dunque, si riferisce a un apprendimento guidato intenzionalmente verso specifici fini pratici. Più tipicamente, indaga la natura delle esperienze (in corso, frammentarie, o brevi) piuttosto che i tipi di apprendimento a lungo termine. Quindi delimita uno specifico campo problematico che può essere confinato all'interno dei seguenti percorsi:

- a) Scoperta e analisi della natura e degli aspetti del processo di apprendimento e di tutte quelle componenti che ne compromettono o favoriscono la stabilità e la significatività dei corpi organizzati di conoscenze;
- b) Studio dei processi che consentono la modifica e il miglioramento delle capacità di apprendimento;
- c) Ricerca di quegli aspetti della personalità, cognitivi, interpersonali e sociali dei discenti e del ruolo dell'ambiente di apprendimento che influenzano la motivazione alla crescita con l'ampliamento di competenze;
- d) Ricognizione, ideazione e sviluppo di pratiche e modi di organizzare e presentare i materiali di studio, allo scopo di dirigere e sostenere il processo di capacitazione.

Quindi la pedagogia è una pratica in cui la teoria, ovvero la sua risoluzione è costituita da raccomandazioni per la pratica stessa. La sua struttura contiene alcune ipotesi sulla desiderabilità dei fini, sulla natura degli uomini e sulla conoscenza dei metodi pedagogici. In base a queste ipotesi asserisce le sue raccomandazioni pratiche.

Lo sforzo di comprendere meglio la struttura della pedagogia ci consente di vedere come tale teoria potrebbe essere messa alla prova. Infatti, una teoria scientifica può essere dimostrata come insufficiente se contiene false ipotesi circa il modo in cui tratta il fenomeno che studia. Una teoria educativa potrebbe essere dimostrata come inadeguata se le sue ipotesi sono difettose. Ovvero, false rispetto alle evidenze, oppure non testabili o incompatibili con i principi morali accettati o se sono inconciliabili con i presupposti. In altre parole, una teoria educativa è una struttura complessa e logicamente può essere valutata in un certo numero di modi diversi. Può essere controllata da riferimenti a fatti empirici nella misura in cui contiene affermazioni empiriche. Può essere vulnerabile alle argomentazioni filosofiche in quanto tratta giudizi di valore. In ultimo, poiché è un argomento può essere testata sulla sua coerenza interna. Se fallisce in uno di

questi aspetti può essere respinta. D'altra parte, se una teoria educativa può essere criticata, è altrettanto possibile che possa venire difesa e le sue conclusioni considerate come meritevoli di accoglimento pratico. Questo potrebbe essere fatto, ad esempio, mostrando che i suoi obiettivi sono stati realizzati. Oppure che questi sono moralmente accettabili. Che le sue ipotesi sono state sostenute da adeguate prove. Inoltre, potrebbe essere considerata coerente rispetto ai suoi presupposti teorici sulla natura della conoscenza e l'adeguatezza dei metodi. In altre parole, la teoria potrebbe essere convalidata dimostrandosi razionalmente difendibile. Ciò concorda con la metodologia popperiana già menzionata precedentemente. Una teoria educativa valida è quella che può resistere ai tentativi di respingerla sulla base del fatto che i suoi presupposti, argomenti o conclusioni sono in qualche modo inaccettabili. Se riesce a sostenere tale critica, viene corroborata nella misura in cui chiunque può applicarla e ritrovare le medesime conclusioni pratiche.

Non ci pare di poter sostenere che la teoria educativa, nel senso della "teoria generale", sia una teoria solo di cortesia, una sorta di pseudo-teoria. È la teoria di per sé che esponendosi alla possibilità di critica e al rifiuto, si qualifica come "la teoria", non meno delle teorie di altra natura. Ci possono essere, naturalmente, teorie indifendibili, in quanto vi sono teorie indifendibili in ogni ambito. Non tutte le teorie educative possono essere in grado di resistere al tipo di critica di cui sopra: ma non c'è nulla, in linea di principio, su una teoria generale dell'educazione che giustifichi la revoca del titolo. Ci sono procedure razionali per respingere o confermare una teoria educativa. Tuttavia, la teoria generale, per quanto sostenibile, sarà sempre in corso, non definitiva, se si preferisce sotto esame. Cosa comporta ciò? L'insegnante, il formatore che opera nel concreto, domanda: cosa dovrei fare nella mia classe? È davvero alla ricerca di una guida. Allora ci si accorge che vi sono una infinità di obiettivi, una altrettanto varietà e molteplicità di scopi, fini, idee di uomo, individuo adulto, allievo, scolaro etc.

Il punto importante qui è che l'obiettivo generale deve poggiare su qualche impegno morale deliberatamente scelto, non su qualche assunzione 'metafisica' o comunque non verificabile sulla natura dell'uomo. Un insegnante che, ad esempio, voglia essere sicuro nel suo lavoro professionale deve avere una teoria generale in questo senso. Deve essere chiaro circa i suoi obiettivi e la misura in cui essi possono essere giustificati. Egli deve conoscere i metodi più probabili per realizzare tali obiettivi e la conoscenza degli allievi su cui i metodi devono essere utilizzati. Presi insieme, questi gli daranno le prescrizioni generali di cui necessita che possono essere applicate nelle particolari circostanze della sua classe. Tale teoria non avrà l'eleganza deduttiva di un sistema logico. Non procederà da assiomi evidenti a conclusioni incontrovertibili. Ad ogni passo ci sarà spazio per dubbi, discordanze e riadattamenti. La struttura della teoria sarà alquanto vagamente collegata, ma, ai fini pratici, sarà abbastanza vicina e il punto centrale di una teoria educativa è che dovrebbe servire uno scopo pratico.

Dal momento che il contenuto dettagliato di tale teoria generale sarà una questione di scelta personale sulle prove disponibili, ci saranno inevitabilmente le differenze di enfasi nelle teorie realmente adottate. Per queste ragioni, ad esempio, Mario Gennari (2009) riteneva che la pedagogia sia scienza in quanto costituita da un organico sistema di saperi. Il destinatario dei prodotti teorici e pratici della pedagogia è l'Uomo, che è il soggetto agente e, nel contempo, anche l'oggetto primario delle pratiche educative. Egli è il destinatario di questa scienza e, pertanto, il fine di tutta la ricerca pedagogica. Il suo fine ultimo, secondo Pellerey (1999), non è quello di creare teorie generali dell'educazione. A quello servirebbero, in questa interpretazione, le altre scienze dell'educazione e della formazione. Il suo compito dovrebbe essere di costituire modelli d'intervento educativo spendibili nella pratica educativa immediata. Per fare questo, la peda-

gogia rivisita e rielabora modelli di intervento già proposti e/o attuati. Esamina e valuta strumenti, risorse e contesti già disponibili. Allo scopo di progettare e attuare interventi educativi. Fatto ciò, la pedagogia – sempre per Pellerey – organizza strategicamente le sue conoscenze per individuare un possibile percorso educativo ed elabora un progetto, che sta alla base dell'intervento educativo da attuare. Sulle stesse questioni, Cosimo Scaglioso (1995) sostiene che lo scopo della pedagogia non starebbe nella formulazione teorica, ma nella risoluzione di problemi pratici dell'esperienza educativa. È grazie alla progettazione che la pedagogia può formulare le basi di un intervento educativo. Una azione riferita però a uno specifico contesto. Non si può creare un progetto educativo unico per tutto e tutti, ma la pedagogia si fa carico dell'analisi di ogni problematica presentata progettandone una possibile risoluzione. E ancora, secondo De Giacinto (1997), per progettare interventi educativi la pedagogia si fa carico di esaminare problematiche pedagogiche, cioè situazioni educative disfunzionali che hanno ripercussioni sul piano comunitario. Una problematica pedagogica ha elementi caratteristici:

1.  *Pubblicità*: deve essere rilevante per una comunità (o gruppo esteso) di persone, non per un singolo individuo;
2.  *Contestualità*: deve riferirsi a un contesto specifico e concreto su cui agire;
3.  *Multidimensionalità*: devono comparire fattori interni (psicologici, sociali, etici, relazionali, ecc.) che interagiscono costituendo un quadro problematico a più livelli di indagine;
4.  *Risolvibilità*: una problematica per poter essere definita pedagogica deve contenere una cosiddetta “Domanda educativa”, cioè deve essere tale da essere pertinente per le questioni educative e deve essere risolvibile dalla pedagogia.

Molti possono essere i fattori che compongono una problematica pedagogica: le difficoltà delle relazioni genitori-figli, gli svantaggi sociali, i conflitti culturali, l'inserimento delle persone diversamente abili, il reinserimento dei detenuti, la riabilitazione dei tossico-dipendenti etc., sono tutti fattori che possono essere oggetto di specifici interventi educativi, oppure possono far parte di un insieme di elementi problematici rilevanti per l'agire pedagogico.

Educare significa “tirar fuori” ciò che è dentro alla persona: cioè valorizzare quanto di meglio ci sia potenzialmente in un individuo. L'educazione consiste in un rapporto tra due persone: un educatore ed un educando. L'educatore deve adeguarsi (e di conseguenza adeguare l'intervento educativo) al livello dell'educando, comprendendo i suoi bisogni e incentivando le sue competenze.

È noto che il problema della conoscenza, nell'ambito della riflessione filosofica della seconda metà del Novecento, ha assunto una matrice prettamente metodologica. Va da sé che questo problema e la sua riduzione al piano metodologico costituisce un nuovo modo di leggere e interpretare il piano teorico della pedagogia. Come “tecnica per l'accertamento di un oggetto” la conoscenza diventa operatività nella produzione di oggetti, regole di relazione, metodi di verifica/falsificazione etc. Di conseguenza, come per tutte le altre scienze (a prescindere se siano “dure” o “molliti”) anche la pedagogia deve fare i conti con il continuo stato di crisi dei suoi fondamenti. Soprattutto deve chiarire quali siano, in termini operativi, quindi non assoluti o definitivi, i confini del suo orizzonte conoscitivo e per raggiungere tale obiettivo deve rispondere ad alcune questioni fondamentali.

Ciò che è importante non è che un insegnante radichi se stesso saldamente in questa o quella posizione (empirista-razionalista; pragmatista-utopista), ma che ne riconosca la necessità e l'opportunità quando serve. Ciò significa che l'in-

segnante non può mantenere la propria posizione dogmaticamente, deve saper dare buone ragioni per le sue ipotesi o cambiare quelle ipotesi in cui mancano buone ragioni per tenerle.

A conclusione di queste riflessioni viene da dire che, seguendo l'insegnamento di Banfi "non è il pensiero che insegna a vivere alla vita, ma la vita che insegna al pensiero a pensare".

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di Pedagogia Generale*. Roma: Carocci.
- Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertin, G. M. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando.
- Binanti, L. (2007). *Identità educazione e socializzazione*. Manduria: Barbieri.
- Binanti, L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze (ed. or. 1929).
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Donzelli: Roma (ed. or. 1948)
- Field, J. (2004). *Il capitale sociale, un'introduzione*. Trento: Erickson.
- Gennari, M. (2009). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Kant, I. (1969). *Antropologia pragmatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant, I. (2009). *La Pedagogia*. A cura di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma: Anicia.
- Margiotta, U. (2011). *Il paradigma assiale della formatività*. In U. Margiotta, G. Falle Fratte. *Pedagogia, scienza prima della formazione. Un Manifesto* (pp. 67- 93). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L.(2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*. *Fem. Econ.* 9(2-3), 33–59.
- Pellerey, M. (1999). *Educare: manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Putnam, R. D.(2000). *Bowling alone, the collapse and "revival of American community"*. New York: Simon & Schuster.
- Ria, D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. Rom:, Anicia.
- Scaglioso, C. (1995). *L'agire educativo: ragioni, contesti, teorie*, in Dalle Fratte G., *L' agire educativo: ragioni contesti teorie*. Roma: Armando.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino: il terzo-istrutto*. Venezia: Marsilio.