



Rita Minello, Umberto Margiotta Sei gradi di separazione. Una lettura critica di POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione¹

Luisa Salmaso
Università Ca' Foscari di Venezia - lusal@libero.it

Circa un quarto di secolo intercorre tra il libro di Aldo Visalberghi e quello di Rita Minello e Umberto Margiotta, entrambi i volumi hanno come oggetto una riflessione sistematica sulla Pedagogia, le Scienze dell'Educazione e le Scienze della Formazione. Siamo, dunque, autorizzati a pensare che l'interazione tra queste tre aree possa essere ancora oggi uno snodo epistemologico particolarmente critico per la comunità scientifica italiana? Tutti gli autori sono accomunati dalla rigorosa impellenza di offrire, a coloro che del mondo educativo si occupano, uno strumento di stimolo e di sollecitazione per tempi di passaggio e di rinnovamento, quali erano gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso e quali sono gli attuali post Duemila, tuttavia, essi ci appaiono anche differenti per i gradi di ampliamento concettuale progressivo,

non solo legati alle contingenze storiche cui si sono trovati ad operare e riflettere. Scegliamo, dunque, la suggestione narrativa dei *sei gradi di separazione*² per accompagnare un'analisi dei due volumi, secondo altrettanti punti prospettici.

Ed ecco i nostri gradi di separazione:

L'emancipazione progressiva. Per Visalberghi una pedagogia, intesa come corpo normativo preposto all'azione educativa concreta doveva realizzare rapide sintesi di conoscenze attuali provate e rilevanti, facendo delle scelte orientate a lucidità, esplorazione, euristica, progettazione, quindi, educare al cambiamento; ma in quale direzione? Secondo l'autore, nella *pratica educativa*, dove potevano concretizzarsi insegnamenti sequenziali e strutturati per un allievo partecipe dei risul-

- 1 Minello, R., Margiotta, U. (2011). *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 312. La lettura critica si snoda alla luce del testo Visalberghi, A., con Maragliano, R. e Vertecchi, B. (1986; 1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori, pp. 169.
- 2 La teoria dei sei gradi di separazione è un'ipotesi secondo cui qualunque persona può essere collegata a qualunque altra persona attraverso una catena di conoscenze con non più di 5 intermediari. Tale teoria è stata proposta per la prima volta nel 1929 da uno scrittore in un racconto breve intitolato *Catene*. Poi, nel 1967, un sociologo americano, S. Milgram, trovò un nuovo sistema per testare la teoria, che egli chiamò 'Teoria del mondo piccolo', meglio conosciuta in Italia come "Teoria dei piccoli mondi". Le scoperte di Milgram furono pubblicate in *Psychology Today* e lì nacque l'espressione 'sei gradi di separazione'. Successivamente si scoprì che l'esperimento non era abbastanza rigoroso, ma intanto la teoria era entrata nella cultura popolare.

tati scientifici, che andasse a compiere attività di tipo euristico e socializzato, dentro a una epistemologia della complessità e nella capacità di confrontarsi con i grandi problemi del presente a respiro internazionale. Quindi, già negli anni Ottanta, pur distanziandosi dalla strada indicata dal problematicismo pedagogico di Bertin, che enfatizzava l'irrepetibilità, l'irriducibilità e l'inviolabilità dell'evento educativo, Visalberghi, riferendosi alle concezioni di Laporta (1971, 33), ma anche dello stesso Bertin (1968), proponeva una direzione *tras-formativa*, verso la piena valorizzazione di due funzioni della persona, considerate vitali: produzione creativa e direzione programmatrice-decisionale, rispondendo così alla necessità razionale di integrare i molteplici aspetti di espressività dell'esperienza personale e sociale.

«Non è possibile indagare i principi teorici della formazione, senza spaziare inevitabilmente nelle sue pratiche, in virtù del fatto che una teoria della formazione è concepibile solamente come progetto che dà forma all'azione, in quanto la formazione stessa deve essere intesa come analitica ed ermeneutica all'azione» (Minello, Margiotta 141). Secondo gli autori di *Poien*, al momento attuale sembra che le Scienze della Educazione diano maggiore attenzione ai meccanismi paradigmatici delle dimensioni cognitiva e culturale, specializzandosi scientificamente, mentre le Scienze della Formazione sembrano orientate verso relazioni trasformative e rigenerative, dentro una dimensione di *poliformità*, nella quale lavoro e apprendimento si pongono in un *continuum* complesso in senso esperienziale – il ciclo di vita – e comunitario – i contesti.

Una vocazione plurale, quindi fondamentale umana. Dal modello basato sulle competenze dell'educatore, come conoscitore dell'allievo, dei metodi, della società e delle materie, si giunge alla pluralità della famosa *Enci-*

clopedia pedagogica di Mialaret, riproposta da Visalberghi (1986, 21). Nella ormai conosciuta ruota enciclopedica non entravano la Filosofia dell'Educazione o la Pedagogia generale, in quanto considerate discipline per la riflessione critica sull'insieme, ma una molteplicità di settori, ancora oggi presenti nella formazione dei futuri insegnanti, definiti allora 'operatori dei processi formativi'. Forse sarebbe bene aprire finalmente un serio dibattito sulla deriva 'operativistica' di questo costrutto, attuata nelle politiche del nostro Paese, che tradisce le stesse intenzionalità di alta professionalizzazione indicate oltre venti anni fa da Visalberghi. Infatti, se, attraverso il modello enciclopedico si prospettava, la costruzione di un linguaggio comune intorno all'allievo, la riflessione di Visalberghi sugli aspetti poetici della pedagogia si declinava in una direzione di pratica problematizzata per costruire dispositivi efficaci, ovvero un'attività che, per l'autore, si avvicinava all'Ingegneria: l'intenzionalità dell'impegno pratico avrebbe conferito unità pragmatica e funzionale al complesso della *Enciclopedia pedagogica*. Riferimenti molteplici estesi a ricerche sul campo, connessi dialetticamente tra loro e con la prassi didattica, coinvolgendo i settori disciplinari diversi, avrebbero, quindi, permesso un approccio globale ai problemi. Visalberghi, inoltre, proponeva la ricerca reale come metodo nel processo formativo degli insegnanti, considerando rilevante l'approccio interdisciplinare in funzione del problema affrontato.

Anche secondo Minello-Margiotta, per capire l'educativo-formativo «occorre chiamare a raccolta tutte le scienze umane [...] solo un confronto epistemico di tipo plurale consente di rispettare la multidimensionalità della esperienza formativa, che vive di affetti e di economia, di regole giuridiche e di valori» (176). Da operare attraverso una ricostruzione di schemi di analisi, di categorie, di progetto, al fine di «ela-

borare una nuova prospettiva di riflessività, che interpreti e assecondi una riconfigurazione degli attuali fattori ed attori della formazione in un contesto internazionale» (177). Secondo gli autori, la nuova sintesi si può ottenere mediante l'esercizio della pedagogia critica e delle sue categorie di *emancipazione e autonomia*, come progetto permanente in grado di permettere un potenziale di trasformazione sociale in direzione transdisciplinare ed ermeneutica: partecipare, osservare, inventare in contesti culturali frutto di contaminazioni e di ibridamenti, attraverso i canali privilegiati della immaginazione e della riflessività.

Un perenne equilibrio tra empirismo e scientificità, per una libertà esperienziale. Asse portante del libro di Visalberghi è l'esame del rapporto tra Pedagogia e Scienze dell'Educazione, dal punto di vista storico, ma soprattutto funzionale. Viene individuato nella Pedagogia il termine per indicare l'approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi. Fondamentalmente, attraversa tutto il volume la forte sollecitazione a considerare Educazione e Formazione come un complesso scientifico di conoscenze basato su:

- esperienze replicabili, che autorizzano a fare sensate generalizzazioni, perciò previsioni (empirismo-sperimentalismo);
- elementi logico-strutturali, come insieme ordinato e coerente di concetti ben definiti, connessi in proposizioni fondamentali (sistema ipotetico-deduttivo).

Inoltre, secondo una prospettiva deweyana, veniva parimenti sottolineata la potenzialità speciale delle Scienze Pedagogiche per la presa in carico piena della complessità dei problemi, ai fini di costruire un retroterra critico. Le Scienze dell'Educazione, per l'autore, dovevano assumere il ruolo di considerare complessivamente il momento teorico

e quello pratico, vedendo nella mediazione pratica una fase critica. Veniva tracciata la nuova traiettoria della Pedagogia, che doveva passare, anche in Italia, da una disposizione 'artigianale' ed esposta alla casualità delle scelte, a una fondata su base scientifica, quindi ad una *tecnologia professionale* in cui attività di progettazione e di valutazione diventavano indicatori di qualificazione professionale.

Minello e Margiotta considerano ugualmente necessario indicare gli elementi e gli strumenti che impediscano una deviazione riduzionistica delle Scienze della Formazione. Ma, mentre per Visalberghi, come abbiamo visto, il problema impellente si posizionava in un orizzonte generale che muoveva a inquadrare l'education' dentro due paradigmi forti: scientifico-enciclopedico e pragmatico-tecnologico, per questi due autori la sfida attuale si colloca in quadro contemporaneo di delegittimazione, che l'educazione stessa ha contribuito a costruire durante il lungo processo di teorizzazione strutturante i concetti stessi della modernità: soggettività, azione razionale, autonomia immanentistica. Le categorie dominanti l'orizzonte attuale sono quelle di molteplicità, pluralità e differenza, che gli autori collocano in una condizione di incertezza, dove la persona è formata per lo più a 'funzionare', perdendo così la capacità di tramandare e utilizzare modalità teorico-riflessive, quadri paradigmatici o metaforici, analisi discorsive. Gli autori propongono, dunque, di far recuperare alle Scienze della Formazione gli strumenti interpretativi, mediante rappresentazioni plurime e spazi semantici, in luoghi e ambienti dove sia possibile condividere concettualizzazioni costitutive, che possano offrire soluzioni a problemi comuni. I campi specifici del sapere pedagogico possono diventare laboratorio in cui simulare e modellizzare procedure del sapere, che permettano di elaborare e provare il valore euristico di problemi epistemologici.

Equità, sviluppo e ricerca. Attraverso un chiaro riferimento ad un famoso pensiero di Albert Einstein, Visalberghi proponeva un'uguaglianza che veniva assunta come postulato e obiettivo educativo, mediante la costruzione di azioni che si adattassero a ciascuno, pur essendo utili a tutti, in particolare veniva sollecitata «l'educazione di individui che agiscano e pensino indipendentemente, ma che vedano nel servizio alla comunità il loro più alto problema di vita» (Einstein 1965, 79). Eguaglianza nella diversità: equità.

In questo non si discostano Minello e Margiotta, indicando la scuola come autentica *res publica*, una comunità sociale dove si apprendono una visione del mondo e i valori universali, nel confronto positivo e nella valorizzazione delle differenze, del 'saper essere'. L'insegnante e il formatore, in questa scuola, risultano mediatori delle conoscenze, ma soprattutto ricercatori, insieme a coloro che stanno imparando.

Da tutti gli autori viene citato Gramsci, in particolare per la sua forte attenzione al dinamismo tra attività teorica e pratica, secondo le prospettive gramsciane sottolineate da Manacorda: «il concetto e il fatto del lavoro [...] attraverso una scuola unica [...] di cultura generale, umanistica, con giusto temperamento dello sviluppo della potenza di operare manualmente e della potenza di pensare, di operare intellettualmente» (1970, 1541) volte a ricreare «l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci diventando uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale» (Gramsci 1973, 654).

Le Scienze dell'Apprendimento non sono avatar della psicologia. Visalberghi, coerentemente con la situazione di ampia fioritura scientifica della Psicologia Evolutiva, che si presentava nei primi anni Ottanta in Italia, sottolineava il difficile rapporto tra Psicologia

ed Educazione, identificato nella mancanza di una mediazione organica, sia sul piano dell'identificazione dei problemi, sia su quello della verifica delle proposte. Visalberghi sottolineava il rischio che tecnica, analisi, classificazione e azione individuale prevalessero sulla responsabilizzazione della condizione dell'attività formativa per un gruppo di allievi, costituita dalla progettazione degli interventi educativi, dalla pianificazione di scelte pratiche, da criteri specifici, da capacità osservabili, dalla valutazione continua. Evidenziava, tuttavia, la necessità di rendere espliciti ed univoci i traguardi dell'azione educativa, la descrizione degli aspetti osservabili, la costruzione di ipotesi credibili e articolate di descrizione-interpretazione dei processi mentali di apprendimento e delle ipotesi di articolazione dei livelli conoscitivi. Veniva indicata, pertanto, la Psicologia della Educazione come esempio di interdisciplinarietà, attuata adottando strategie teoriche e pratiche comuni. Definire operativamente gli obiettivi, avrebbe, infatti, permesso di rendere esplicite, quindi verificabili e controllabili, le scelte dell'azione didattica, in interazione con l'ambiente, gli oggetti e i materiali, i processi di sviluppo generali e specifici.

Minello e Margiotta, ripercorrendo nel loro volume i rapporti storici tra Educazione e Formazione, individuano il mutato scenario di nuove metodologie, di nuove gerarchie di saperi, di nuovi significati ibridati sottostanti al costruito di 'nomadismo concettuale' e propongono, quindi, di attraversare e superare la ricerca in prospettiva materialista, per avviarsi verso nuove prospettive, oltre la sudditanza della formazione alle Scienze dell'Educazione (o della Psicologia, diciamo noi), che sembra ancora caratterizzare una parte del panorama italiano.

Le prospettive individuate dai due autori indicano come possibile via uno sviluppo condiviso dell'esperienza di apprendimento *personale* che dura

tutta la vita attraverso la molteplicità di processi formativi autopoietici, caratterizzati da una precisa pratica organizzativa di tipo metacognitivo-critico e da un'epistemologia della complessità. E indicano un paradigma possibile per realizzare tale condivisione: «una valida teoria dell'apprendimento, che tenga conto anche dei processi di apprendimento che hanno come oggetto la realtà sociale» (171). Le scienze cognitive, e in particolare la branca delle Neuroscienze cognitive, in questa direzione, vengono individuate come valido interlocutore per le scienze educativo-formative, in cui trovano posto i nuovi paradigmi post-cognitivisti che richiamano temi al momento molto dibattuti, quali la mente estesa e la cognizione situata.

Attraversare i confini per una nuova fase generativa. «Dal punto di vista scientifico una situazione educativa può essere definita come il risultato della interazione di un gran numero di fattori, qualitativamente e quantitativamente diversi fra loro. Ciascuno di questi fattori può essere ricondotto ad uno specifico aspetto della realtà, è compito della ricerca educativa rendere espliciti i fattori che determinano ciascuna situazione e rilevarne le connessioni, mediante misurazioni [...] bisogna che esista un problema, che esso sia individuato come tale, che sia descritto per ciò che esso appare, che se ne tenti una interpretazione, che venga delineata una strategia di risoluzione, che i risultati ottenuti siano sottoposti ad un controllo obiettivo» (Visalberghi 1986, 255-257). Riportiamo questo pensiero perché fondamentale nella ricerca di un maggiore collegamento tra le diverse esperienze formative e, in prospettiva, del loro integrarsi in un piano generale con precisi ordini di priorità, nella logica del soggetto che apprende.

Gli autori Minello-Margiotta, si pongono in continuità fortemente direzionata, rispetto a questa visione: la

pedagogia contemporanea richiede un approfondimento delle sue motivazioni sottostanti in ottica auto-riflessiva, per superare l'oscillazione, considerata di stallo, tra una concezione di tipo critico-fenomenologico e una puramente scienziata. La direzione che propongono è quella di accettare il paradosso della *possibilità trascendentale*: «la ricerca pedagogica [...] punta a stabilire le condizioni trascendentali della possibilità delle forme dell'esperienza educativa e formativa, intesa come relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, l'empatia in relazione, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni» (9-10).

Dal modello bioeducativo BES (Bio Educational Science Research Group), ampiamente analizzato nel volume, attraverso l'esplorazione dei punti di interesse e di criticità, relativi a indicatori e criteri di qualità – individuati da questo modello – per l'educabilità cognitiva attuata mediante processi connettivi tra cervello-corpo-mente-ambiente-tecnologia-cultura, gli autori propongono «di intraprendere un percorso di ricerca che eviti alle scienze della formazione l'attestarsi su posizioni che presuppongano un confinamento bioeducativo, per tentare, invece, di intrecciare più saldamente quei fili che valorizzano, nell'essere umano, non tanto il *bios*, quanto lo specifico dell'*anthropos*, multiforme e trasformatore di se stesso» (221), in cui il ruolo della pedagogia si ponga come snodo e mediazione tra le neuroscienze e il post-cognitivism. A tale fine, vengono indicate come possibili vie attuative e integrate:

- Il principio di formatività che permetta di *porre in relazione conoscenze plurali* attraverso un'integrazione polisemica profonda delle dimensioni spirituali, emotive, corporee, cognitive e creatrici in dimensione 'transformativa' trascendentale orizzontale (relazioni, ri-

flessione autobiografica, consapevolezza sociale) e verticale (universalità dei simboli e degli archetipi), mediante un forte investimento metacognitivo e il passaggio inevitabile attraverso l'etica della responsabilità e della solidarietà.

- Un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo-formativo, «all'interno dei quali, recuperare le tracce di un intercampo significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale in cui saltiamo dalle sfere del continuo a quelli del discontinuo; dai sentieri del certo a quelli del problematico» (186).
- Una transdisciplinarietà antropologica, in cui i paradossi della complessità riescano a convivere mediante approcci plurali che guardino al macrofuturo delle comunità, attraverso prospettive di lifelong learning e l'identificazione di un *ecosistema delle pedagogie*, che «riscopra nuovi equilibri nelle ragioni formative, e che favorisca l'esame dell'andamento e della coerenza interna dei processi educativi o formativi» (278).
- La necessità del superamento delle semplificazioni antropologiche dell'umanesimo, per aprirsi alla possibilità «di costruzione di una nuova soggettività eco-identitaria: un soggetto sostenibile inteso come potenza, aperto al cambiamento, ma

sempre fedele a se stesso. La singolarità del soggetto diviene lo schema di ricorrenza dei cambiamenti, inteso come fedeltà ai propri limiti» (252).

Sostanzialmente, a partire da questo testo, «le categorie di trasformazione e di eco-identità diventano il nuovo spazio critico di ripensamento degli spazi socio-formativi, con la validazione offerta dalle ultime scoperte neuroscientifiche che consentono di oltrepassare il biocentrismo pedagogico ed identificano la diade relazionale – incontro di due destini – come referente antropologico» (275).

Bibliografia

- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Einstein, A. (1965). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gramsci, A. (1973). *Lettere dal carcere*, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini. Torino: Einaudi.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manacorda, A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*, Roma: Armando, p.1541
- Visalberghi, A., con Maragliano, R. e Vertecchi, B. (1986; 1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.