

Lessico Pedagogico: la pedagogia alla ricerca di una condivisione di significati

Luisa Santelli Beccegato

Abstract

Il contributo è finalizzato alla ricostruzione critica di quanto realizzato e proposto dalla sezione dedicata al Lessico Pedagogico della rivista Studium Educationis. Connessa alle altre sezioni, Lessico Pedagogico concorre a svolgere una funzione di chiarificazione dei fondamenti, di approfondimento metodologico, di precisazioni pratico-operative. La pedagogia che ne emerge è una pedagogia intessuta non di controlli, regole, modelli, ma di sollecitazioni, aperture, incontri che aiutino ciascuna persona – sul piano sia personale, sia professionale – a vivere in autenticità, pienezza, solidarietà la propria esistenza.

Parole chiave:

**analisi del linguaggio pedagogico, individuazione di nuove tendenze,
rafforzamento di competenze critiche e operative**

This article is finalized at the critical construction of what was realized and proposed by the section Lessico Pedagogico of the Studium Educationis review. In connection with the other sections Lessico Pedagogico pursues to develop a clarifying function of pedagogical foundations, methodological widening, practical indications. The pedagogical structure emerging from these studies is characterised by creative and artistic, scientific and philosophical components and made not of controls, rules, models, but of sollecitations, openings, relationships to help each person to live – both on the personal and professional level – is/her own existence in authenticity, fullness and solidarity.

Key words:

**Analysis of pedagogical language, individuation of new tendencies,
reinforcement of critical and operative competences.**

Lessico Pedagogico: la pedagogia alla ricerca di una condivisione di significati

1. Le ragioni istitutive: l'avvio

Gli ultimi decenni del secolo XX e quelli attuali sono gli anni in cui si sono avviati e rafforzati processi di globalizzazione, si è manifestato il predominio della finanza, diffusa la rivoluzione digitale, si sono abbattuti vecchi confini e innalzate nuove, drammatiche barriere; sono anni dominati dalla violenza, da pericolose ambiguità e dalla precarietà esasperata in ogni versante della vita personale e sociale.

Nelle società attraversate da queste dinamiche le sfide lanciate agli investimenti formativi sono particolarmente alte e sembrano rasentare il rischio dell'utopia.

La Rivista *Studium Educationis*, fondata com'è noto vent'anni fa, ha inteso assumere tali sfide impegnandosi a interpretare i processi in corso, a offrire sollecitazioni e orientamenti, a portare avanti attente analisi e progettazioni con il preciso compito di essere attenta alle "molteplici sollecitazioni provenienti dai vari contesti della formazione e di costituire uno strumento, globale e polivalente a un tempo per ... nuove figure di professionista" (La Direzione, 1996, p. IX). L'intento della rivista nel suo complesso è di "offrire spunti di riflessione critica e di iniziativa autonoma e innovativa, affinché ciascuno diventi protagonista nell'esercizio della propria professione e degli studi ad essa preparatori" (Ivi, p. X).

Articolata in più sezioni attinenti a questioni teoriche e pratiche, prevede una parte dedicata al *Lessico pedagogico* finalizzata ad approfondire "la terminologia pedagogica in vista di un ampliamento e aggiornamento del linguaggio della formazione" (*Ibidem*). Connessa alle altre sezioni, questa parte concorre a svolgere una funzione di chiarificazione dei fondamenti, di approfondimento metodologico, di precisazioni pratico-applicative.

Significativa è la scelta dei primi due termini che avviano la sezione dedicata al *Lessico Pedagogico: Formazione e Solidarietà*, scritti rispettivamente da C. Biasin e da C. Desinan. L'uso diffuso del termine formazione (che verrà ripreso in un ulteriore contributo di G. Chiosso nel 2011 per le ragioni che avremo modo di considerare) e la sua plurivocità semantica hanno portato a intensificare i collegamenti tra il sapere pedagogico e altri campi disciplinari facendo della formazione il nuovo terreno di contatto e di scambi pluri e interdisciplinari. C. Biasin vede quindi nella nozione di formazione "lo strumento concettuale e l'ambito conoscitivo nel quale ri-pensare e re-interpretare lo stesso sapere educativo e i suoi rapporti con altri campi di sapere" (Biasin, 1996, p. 156).

Solidarietà, il tratto che per primo viene connesso a formazione, viene

interpretato da C. Desinan nei suoi fondamenti “come riconoscimento e difesa del valore dell’uomo e il suo fine la partecipazione di tutti gli uomini ai valori dell’esistenza.... Centrale diventa l’impegno di ciascuno a favore dell’altro e per il bene comune” (Desinan, 1996, p. 156). Sulla base di questi significati la solidarietà si pone come “componente etica sostanziale del profilo professionale dell’educatore ed è contemporaneamente un obiettivo educativo per la scuola di ogni ordine e grado” (Ivi, p. 157). Questa scelta esprime con chiarezza il codice fondativo, il DNA della dimensione pedagogica ed educativa. In tempi di individualismi e di egoismi e, soprattutto, di aggressività e di violenza portare l’attenzione nei confronti della solidarietà e richiamare l’impegno di ognuno di noi in questa direzione significa mettere in evidenza come sia necessario evitare il rischio non solo di emarginare comportamenti solidali, ma di far scivolare e deformare la solidarietà verso forme limitate e chiuse. Una solidarietà ‘estesa’ è quella che viene proposta, non solo ‘tra noi’ lasciando fuori ‘gli altri’. Questa solidarietà è alla base delle ineguaglianze tra coloro che stanno nel cerchio più o meno ristretto del ‘noi’ e gli altri, coloro che vengono percepiti al di fuori dei legami di appartenenza; pericolosa distorsione che si traduce in fraternità interne e bellicosità esterne, con tutte le degenerazioni e le conseguenze negative che ne derivano. Queste precisazioni di C. Desinan, nella loro sinteticità, aiutano a riflettere su queste articolazioni e possibilità con l’impegno di sostenere quanto è umanamente durevole e continuativo, quanto aiuta l’altro da noi e, così facendo, aiuta anche noi stessi. Il tentativo, che verrà ripreso in tante ulteriori occasioni nel corso degli anni trattando temi quali *cura* (Conte, 2008), *partecipazione* (Maggiolo, 2010), *comunità* (Dalle Fratte, 2012), è di mettere in evidenza come perseguire “beni non per profitto” (Nussbaum, 2011), cercare di alleggerire le difficoltà altrui sia il modo per costruire contesti meno ostili e conflittuali e quindi di apportare dei miglioramenti nelle dinamiche sociali a vantaggio di tutti.

La solidarietà si configura in questa prospettiva non solo come scelta di civiltà, ma nella sua stessa utilità che, nell’aiuto dell’altro e per l’altro, si fa anche tutela di se stessi. Una scelta che va sostenuta, valorizzata in questi nostri tempi difficili in cui sembra si stia purtroppo progressivamente devitalizzando. Da qui l’esigenza di “dar vita a una grande alleanza e una ‘manovra’ di risanamento del grave deficit formativo mondiale” (Dalle Fratte, 2012), chiamando la pedagogia a un impegno sempre più forte e incisivo.

2. Gli sviluppi

Nei diversi autori, che si sono succeduti nella trattazione delle voci del *Lessico*, è riconoscibile, pur nella molteplicità degli sviluppi, un approccio comune: le situazioni contingenti sono riconosciute, assunte e interpretate senza peraltro mai adeguarvisi, anzi sapendole elaborare per sostenere nuove prospettive, aiutare, promuovere una presenza attiva, operosa, ma insieme responsabile, e dunque anche libera, delle persone come singoli e come membri di gruppi e di comunità.

Assumere la consapevolezza della complessità dell'esistenza – nelle diverse forme e condizioni di determinati tempi e di particolari spazi – si configura come base per riconoscere la necessità di acquisire gli opportuni strumenti cognitivi, affettivi, sociali, etici che possono consentire di affrontare la realtà e cercare di governarla senza nascondersi le difficoltà di un compito infinito qual è l'educazione nelle sue diverse forme e articolazioni.

Molti i contributi elaborati in questi vent'anni per riconoscere le articolazioni del discorso pedagogico, per individuare e chiarire i concetti chiave, le indicazioni metodologiche, gli spunti operativi, e tutto ciò finalizzato a elaborare il senso di una vita fondata sulla libertà, la progettualità, la responsabilizzazione, la speranza capace di realizzare esperienze di fiducia e collaborazione. L'attenzione alla società, alle sue istituzioni, alle dinamiche formali, informali e non formali e alle loro valenze formative apre una serie di approfondimenti che puntano a mettere in evidenza potenzialità e limiti dell'esistente, a formulare nuove possibili progettazioni e a fornire agli operatori le necessarie competenze.

Alla base sono riconoscibili le analisi che colgono la delimitazione della pedagogia nella sua distinzione e nei suoi rapporti con le discipline di matrice sociologica, filosofica, antropologica, psicologica e psicoanalitica. Il rafforzamento epistemologico viene giustamente visto come premessa indispensabile per affrontare le diverse questioni sul campo con la necessaria chiarezza e sistematicità. Significative in proposito, tra i molti riferimenti interessanti, sono le voci *educazione* (Cambi, 1997)¹, *pedagogia* (Minichiello, 2011), *coscienza pedagogica* (Macchietti, 2013).

Diverse le proposte e le interpretazioni che si sono succedute nel tempo; ricorrente comunque, nella definizione dello statuto della pedagogia, è il suo porsi come progettazione critico-teorica e pratico-operativa delle diverse dimensioni educative. Disciplina che “accoglie in sé scienza e filosofia come elementi complementari e convergenti”; né solo filosofica, né solo scientifica, la pedagogia comporta il ricucire la trama di questi due saperi e il creare i percorsi nei quali essi possano incontrarsi nell'avvertenza della complessità e difficoltà del compito.

Su questo sfondo viene ricordato da G. Chiosso come si sia venuto modificando negli anni il significato del termine formazione centrato non sul ‘dover essere’ come si rimprovera “alla nozione classica di educazione”, ma sul ‘poter essere’ che permetterebbe “di percorrere stadi di auto-realizzazione progressivamente più complessi sottraendo la trasformazione umana ai rischi dirigitici e svolgendosi al tempo stesso in modo coerente e flessibile con i cambiamenti in corso nel mondo della produzione e della vita economica”. La formazione si verrebbe così a porre in linea “con la liquidità del nostro tempo e le esigenze di efficienza produttiva godendo del duplice vantaggio di una maggiore neutralità e di una più marcata utilità” (Chiosso, 2011, p. 100).

1 La voce, a distanza di più di un decennio, sarà ripresa da D. Orlando Cian (2011, pp. 117-123) per precisare e valutare le modificazioni in corso.

Resta comunque l'interpretazione del soggetto persona nella sua vulnerabilità: "l'uomo da capo a piedi, fin nelle midolla delle ossa, è vulnerabilità" (Levinas, 1985, p.127). Niente e nessuno può superare questa condizione. Alimentare la dimensione dell'arricchimento in termini educativi e formativi ci aiuta a 'governare' questa vulnerabilità e quindi ci aiuta a vivere ritrovando in ogni aspetto della nostra esistenza, anche nella sofferenza e nel dubbio, possibili momenti di crescita e di maturazione, fonte di rinnovato approfondimento di senso sia sui piani cognitivi, sia su quelli emozionali, sociali, etici, religiosi.

La nostra vita è piena di interrogativi, attraversata continuamente da questioni che ci interpellano e nei confronti delle quali siamo impegnati a trovare sia pure parziali e provvisorie soluzioni. La persona è soggetto sempre "incompiuto" (Teilhard de Chardin, 1995) alla ricerca della propria realizzazione. Il riflettere, interpretare, elaborare nuove prospettive ci aiuta a portare avanti come ha scritto mirabilmente P. Ricoeur "il nostro sforzo di esistere e il nostro desiderio di essere attraverso le opere che testimoniano di questo sforzo e di questo desiderio" (Ricoeur, 1979, p. 62). Sono quindi una riflessione e una ricerca rivolte innanzitutto su di sé per tracciare i propri compiti, riconoscere le potenzialità ed elaborare responsabilmente il proprio itinerario esistenziale. Una riflessione che si fa autoriflessione e una ricerca volta a raffinare la propria interiorità.

In questa prospettiva l'attenzione alla formazione degli operatori, che rappresenta uno degli obiettivi prioritari da perseguire da parte di *Studium Educationis*, evidenzia la necessità di mantenere ben solide alcune irrinunciabili basi, sapendosi continuamente innovare nei linguaggi e nelle modalità d'intervento. Dalla figura generica del formatore si passa sempre più chiaramente a un'articolazione di ruoli che vedono i formatori come "esperti di apprendimento continuo, capaci di attivare processi cognitivi e comportamentali connessi alle dinamiche tipiche dei vari contesti organizzativi" (Margiotta, 1997, pp. 230 e sgg). I tratti della flessibilità e della creatività diventano sempre più importanti per sostenere azioni formative il più possibile su misura per specifiche esigenze. L'impegno dei formatori si articola nella promozione della cooperazione nelle diverse attività operative, nella condivisione di informazioni e conoscenze, nella ricerca collettiva delle soluzioni, nel riuscire a sostenere processi di sensibilizzazione culturale nei confronti dell'innovazione.

Da qui l'attenzione particolare alle nuove forme di comunicazione, ai linguaggi multimediali, alla loro importanza e incidenza nell'esercitare azioni interattive individuali e/o di gruppo nei confronti di testi e messaggi con diversa funzionalità culturale e sociale.

Chi opera nell'ambito della formazione oggi deve necessariamente padroneggiare questi linguaggi non solo nei loro tratti specifici, ma nella loro integrazione nella consapevolezza che "la spiegazione-comprensione di sé, degli altri, delle cose non si può tradurre soltanto in *competence*, cioè nell'acquisizione di conoscenze sintattiche e semantiche per leggere i testi del sapere, ma anche in *performance*, cioè in impegni pragmatici di comunicazione

espressiva e cooperativa per trasformare il sistema sociale a partire da relazioni interpersonali trasparenti, gratuite, solidali” (Galliani, 2002, pp. 729-724).

Si valorizzano in questi due decenni ulteriori ambiti di ricerca quali la pedagogia speciale, l’educazione degli adulti, l’educazione comparata, l’interculturalità, l’educazione ambientale, gli studi di genere. Molteplici aspetti e dimensioni educative vengono toccati mantenendo l’unità di un discorso sempre attento alla centralità della persona nell’indagare non solo il riconoscimento di una domanda di formazione, ma approfondendo le ragioni e le modalità per stimolarla e farla emergere. Si ricercano idee guida e si propongono strategie di intervento dove i diversi soggetti e le molteplici energie riescano a superare modalità di lavoro isolate e frammentate per coordinarsi sempre più efficacemente. È un disegno complessivo e organico che, unitamente agli altri settori in cui la Rivista si articola, cerca di rimuovere ostacoli sedimentati e di proporre nuovi e interessanti esperienze per fare sì che ciascuno possa esprimere al meglio le proprie potenzialità e realizzare i propri progetti.

Significativi in proposito i contributi di R. Caldin che, nel 2001, a proposito di disabilità precisava, richiamando l’ICIDH, come fosse necessaria una visione integrata e scientifica della questione per poter dare indicazioni semplici e utili per la pratica, una visione “sensibile alle differenze culturali (ovvero traducibile e applicabile in culture completamente diverse; attenta al fattore fondamentale dell’ambiente (*environnement*) da non intendersi solo come ambiente fisico, bensì come tutto quello che dell’individuo ne caratterizza il luogo fisico, mentale e culturale” (Caldin, 2001, pp. 757-758). Quello che è necessario potenziare è l’impegno ad andare oltre stigmatizzazioni e pregiudizi e portare avanti un’angolatura particolare “di una *teoria dell’uguaglianza* che prospetta il riconoscimento della nostra condizione umana che per alcuni comporta disabilità nel presente, ma che per tutti può comportarne in futuro” (Ivi, p. 760).

Superare forme di assistenzialismo e paternalismo e promuovere sul piano personale, politico, istituzionale una visione delle cose idonea a consentire a ciascuno – qualunque siano le sue condizioni e le sue potenzialità – di poter realizzare il proprio percorso esistenziale. Un grande impegno che richiede il concorso di molteplici competenze e notevoli risorse culturali ed economiche che certamente abbiamo faticato e faticiamo a trovare ma che, per la rilevanza dell’obiettivo da raggiungere, continuiamo senza incertezze a perseguire.

Un’altra grande direzione di ricerca e di investimenti pratico-operativi a cui la Rivista, non solo nella sezione del Lessico, ha dedicato attenzione è rappresentata dalla pedagogia e dall’educazione interculturale vista in tutta la sua importanza per affrontare il futuro in un mondo globale.

La pedagogia intercetta le problematiche multi e interculturali cercando di comprendere il delinarsi di nuovi equilibri e individuando il molto lavoro da intraprendere ancora una volta sia sul piano epistemologico, sia su quello operativo (Rossi, 1998, p. 568). Torna prepotentemente, anche nei confronti di queste analisi e progettazioni, il richiamo alla solidarietà come azione corale

portata avanti dalle diverse istituzioni sociali ed educative. Il principio guida dell'intercultura coinvolge non solo l'iniziativa e il compito del genitore e dell'insegnante, ma di tutti coloro che, "operando nella polis e per la polis, vivono l'attuale crisi civile, politica e culturale. Il valore, che tale principio germinativo di neoumanesimo rivela, può adeguatamente manifestare una cospicua energia normativa nei confronti dell'educazione scolastica ed extra-scolastica" (*Ibidem*). In questo senso l'educazione interculturale si configura come dimensione che s'intreccia strettamente con l'educazione alla democrazia e alla giustizia, ai diritti umani e all'educazione alla pace. Un impegno educativo la cui importanza e urgenza sono oggi sempre più evidenti: l'alternativa all'educazione interculturale è la contrapposizione, la conflittualità, la violenza diffusa con tutte le devastanti conseguenze a livello personale e sociale. Da qui il richiamo a fare della competenza interculturale una competenza in grado di caratterizzare la professionalità di tutti coloro che operano negli attuali contesti socio-educativi" (Cestaro, 2014, p. 109) in un itinerario che non si limita più all'età evolutiva, ma si estende a tutto il corso della vita.

L'educazione degli adulti cerca di rispondere a queste esigenze pur vivendo, al suo interno, una serie di incertezze e problematicità. È quanto mette a fuoco F. Toriello, che evidenzia come chiarire cosa sia veramente l'educazione degli adulti rappresenti "un problema centrale per chi ha a che fare con la riflessione pedagogica" (Toriello, 2003, p. 313). Nel trattare tale questione l'autore fa riferimento a una vasta ricerca all'epoca in corso presso la Facoltà di Psicologia della Seconda Università di Napoli, coordinata dal prof. B. Schettini, caro amico e collega purtroppo prematuramente scomparso². Finalità primaria della ricerca è quella di fare chiarezza sull'educazione degli adulti a partire dalla dimensione semantico-lessicale presente nei documenti italiani ed europei, data l'ambiguità e la correlata inadeguatezza e incongruenza della terminologia in uso nei vari documenti attinenti al settore. Attraverso l'analisi di testi ufficiali quali leggi, circolari ministeriali, decreti, a partire dagli anni '90 viene messo in evidenza uno spettro di nuclei educativi che consentono di meglio definire l'epistemicità dell'educazione degli adulti. L'educazione degli adulti si viene così ad articolare, oltre al suo ruolo tradizionale di soddisfacimento di bisogni culturali delle fasce di utenti più deboli

2 Bruno Schettini nasce a Napoli il 30.VII.1952. Professore di pedagogia presso la Seconda Università degli studi di Napoli, direttore del Centro di Ateneo per l'apprendimento permanente, membro del collegio docente della scuola di dottorato in Filosofia e scienze umane dell'Università di Verona, direttore del Ce.Ri.Form (Centro Ricerca interventi e formazione di Benevento) di cui dirigeva la collana *Quaderni di ricerca*. Fondatore e animatore del notiziario *Educazione degli adulti.it* e socio fondatore dell'associazione *Amica Sofia*. Tra le sue pubblicazioni il volume dedicato a P. Freire su *Educazione, Etica, Politica*, Liguori 2008; due importanti rapporti di ricerca: *Il progetto SAPA - Regione Campania. Pubblici resistenti e domanda sociale debole* e *Quale governance per l'educazione degli adulti in Campania* del 2009 e *Governare il lifelong learning. Prospettive di educazione degli adulti*, ESI 2010.

Purtroppo il 21 dicembre 2011 Bruno viene a mancare. I suoi numerosi allievi e amici continuano a portare avanti il suo impegno e i suoi ideali.

o marginalizzati, come strategia e risposta sociale per il cambiamento attraverso piani di prevenzione e d'intervento; come risposta all'inadeguatezza del sistema di formazione con particolare attenzione al lavoro e all'occupazione in una visione integrata dei sistemi formativi; come azione di orientamento e counseling per facilitare l'eventuale rientro nei sistemi formativi, come acquisizione di competenze relazionali, comunicative e più ampiamente culturali e sociali che, nei diversi momenti e fasi della vita, appaiono importanti quanto se non di più delle stesse competenze di tipo tecnico-professionale. "L'area della relazionalità e della comunicazione, tra loro strettamente interconnesse, consentono alla persona di trasformare i saperi in comportamenti efficaci, di costruire una rete positiva di rapporti adeguata al proprio contesto di vita e di lavoro" (Ivi, p. 320).

Tutte dimensioni, queste, che concorrono a fare dell'educazione degli adulti una risorsa importante non solo per il singolo, motivato ad alimentare sempre il proprio impegno nel fare di più e meglio, ma per l'intera società, che trova in questi apporti spinte propulsive per un progressivo miglioramento civile e politico.

Ci si chiede giustamente se questo sovraccarico di compiti sia il segno di una generatività dell'educazione degli adulti o espressione di una sua debolezza epistemologica. Da qui l'impegno, tuttora in corso, di "ricondurre a unità parti del discorso, a indicare un percorso di ricerca scientificamente fondato anche se aperto all'imprevedibilità e alla fluidità proprie di una disciplina che si fa *in progress*" (Ivi, p. 321).

Nell'individuazione dei filoni di ricerca, un ulteriore importante spazio viene occupato dagli studi di genere. Particolarmente rappresentativo è il contributo che B. Sandrucci dedica a *Femminismo, women's studies, formazione. Per un glossario al femminile* (Sandrucci, 2003, pp. 560-571). Attraverso una ben documentata carrellata storica, dagli studi di M. Wollstonecraft del 1792 a quelli più recenti espressi nel nostro Paese, in particolare da parte del gruppo Diotima, l'autrice evidenzia i contributi che il pensiero femminile ha elaborato e continua a elaborare innovando sia l'impostazione scientifica delle ricerche psico-socio-pedagogiche, sia le prassi educative, sia le scelte politiche per troppo tempo influenzate, più o meno pesantemente nei diversi Paesi, da una visione interpretativa tutta al maschile. In questa ricostruzione viene giustamente dato spazio a quanto scritto da E. Gianini Belotti nel 1973 e da C. Ravaioli nello stesso anno nel rilevare gli stereotipi sessisti e gli errori cognitivi a proposito di ciò che viene considerato *naturale* e ciò che invece è *culturale* nelle differenze tra i sessi. Considerazioni che, a distanza di più di quarant'anni, siamo ancora lontani dal realizzare: "l'operazione da compiere – scrive E. Gianini Belotti – è...di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene" (Gianini Belotti, 1973, p. 8). Anche in questa direzione sono purtroppo ancora deboli le competenze che dovrebbero essere possedute da tutti i professionisti dell'educazione, che si documentano in maniera spesso parziale sulla pedagogia di genere senza riflettere approfonditamente sulle ripercussioni personali e sociali che tale impostazione comporta.

Appare quindi necessario continuare a lavorare in questo difficile percorso per cercare di andare oltre la direzione della parità e riuscire a elaborare una valorizzazione delle differenze. Progetto che ha ancora zone da chiarire per comprendere significati, ambiti, modi che consentano di riconoscere e accettare le differenze (non solo di genere) e realizzare così la possibilità di convivere tra diversi e costruire società effettivamente plurali.

3. Per continuare

Molti altri nuclei tematici vengono assunti e considerati, da quelli metodologici e didattici a quelli più organizzativi e tecnici, ma al di là della ricostruzione contenutistica di quanto trattato in questi vent'anni ciò che è importante riconoscere è come l'impegno portato avanti dalla sezione dedicata al lessico non punti a formulare un nuovo linguaggio della formazione, ma ad arrivare a usare termini che rinvino a significati condivisi per comunicare senza fraintendimenti, equivoci, ambiguità.

Riconoscendo la diversità e pluralità delle numerose possibili prospettive pedagogiche, viene chiaramente indicata la non percorribilità di impostazioni deterministiche da un lato e di visioni utopistiche dall'altro: le une, in quanto “negano libertà e creatività del singolo rendendolo succube dei suoi istinti e degli eventi storico-ambientali; le altre, pur nella loro importanza nel prefigurare un possibile mondo futuro, per la mancanza del contatto con la concreta realtà, con questa persona, in questa situazione che sola permette di realizzare l'educazione stessa” (Orlando Cian, 2011, p. 120).

Nell'articolazione delle diverse pedagogie ritornano dimensioni comuni riconducibili “all'educazione alla responsabilità, al senso del dovere, alla capacità di dialogo e d'ascolto, di fedeltà a se stessi e agli altri, alla cultura e alla competenza, all'equilibrio interiore e alla forza di dominare gli eventi a volte dolorosi della propria vita (l'uomo è sempre *agens* e *patiens*)” (*Ibidem*).

Importante è sottolineare come il messaggio di fondo, sottostante nei vari contesti, sia centrato sull'impostazione che non esiste un solo modo per educare, “non esiste un solo modo giusto né per i genitori, né per gli insegnanti, né per gli educatori” (Ivi, p.121). Ciò che non bisogna mai dimenticare è cercare di non essere rigidi, troppo sicuri di sé, ma imparare a riflettere e, così facendo, educare se stessi e tendere a comprendere l'altro con flessibilità e umiltà “riconoscendo e accettando i propri errori, seguendo certe linee guida, puntando sulle proprie forze inedite, nella consapevolezza che l'educazione è la via per migliorare la società tutta, attraverso l'opera di uomini responsabili, uomini di 'umanità' (Mounier)” (*Ibidem*).

Una pedagogia che si avvale di questo lessico è una pedagogia intessuta non di controlli, regole, modelli, ma di sollecitazioni, aperture, incontri che aiutino ciascuna persona – sul piano sia personale, sia professionale – a vivere in autenticità, pienezza, solidarietà la propria esistenza. Una pedagogia dalle componenti creative e artistiche, oltre che filosofiche e scientifiche, caratterizzata da una “peculiare razionalità e scientificità che trova soprattutto nelle

prospettive e nei metodi argomentativi, critici, euristici, ermeneutici la sua forma problematica nel nesso teoria e pratica” (Ivi, p. 119).

Riferimenti bibliografici

- Biasin C. (1996). Formazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 155-156.
- Caldin R. (2001). Disabilità. *Studium Educationis*, 3, pp. 756-761.
- Cambi F. (1997). Educazione. *Studium Educationis*, 4, pp. 697-699.
- Chiosso G. (2011). Formazione. *Studium Educationis*, 2, pp. 99-101.
- Cestaro M. (2014). Mediazione interculturale. *Studium Educationis*, 2, pp. 107-110.
- Conte M. (2008). Cura. *Studium Educationis*, 1, pp. 131-133.
- Dalle Fratte G. (2012). Comunità. *Studium Educationis*, 1, pp. 119-130.
- Desinan C. (1996). Solidarietà. *Studium Educationis*, 1, pp. 156-157.
- La Direzione (1996). Al lettore. *Studium Educationis*, 1, pp. VII-X.
- Galliani L. (2002). Linguaggi non verbali e multimediali. *Studium Educationis*, 3, pp. 790-792.
- Galliani L. (2002). Multimedialità. *Studium Educationis*, 3, pp. 792-794.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Levinas E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: il Melangolo.
- Macchietti S.S. (2013). Coscienza pedagogica. *Studium Educationis*, 2, pp. 111-113.
- Maggiolo E. (2010). Partecipazione. *Studium Educationis*, 2, pp. 141-146.
- Margiotta U. (1997). Formazione dei formatori. *Studium Educationis*, 2, pp. 330-332.
- Minichiello G. (2011). Pedagogia. *Studium Educationis*, 3, pp. 133-141.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: il Mulino.
- Orlando Cian D. (2011). Educazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 117-122.
- Ricoeur P. (1979). *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*. Milano: Il Saggiatore.
- Rossi B. (1998). Educazione interculturale. *Studium Educationis*, 3, pp. 567-569.
- Sandrucci B. (2003). Femminismo, women's studies, formazione. Per un glossario al femminile. *Studium Educationis*, 2, pp. 560-571.
- Teilhard de Chardin P. (1995). *L'evoluzione convergente*. Torino: SEI.
- Toriello F. (2003). L'educazione degli adulti nei documenti nazionali. *Studium Educationis*, 1, pp. 313-321.