

PERCORSI DIDATTICI

Pedagogia

Ricerca di senso e coscienza educativa storicizzata

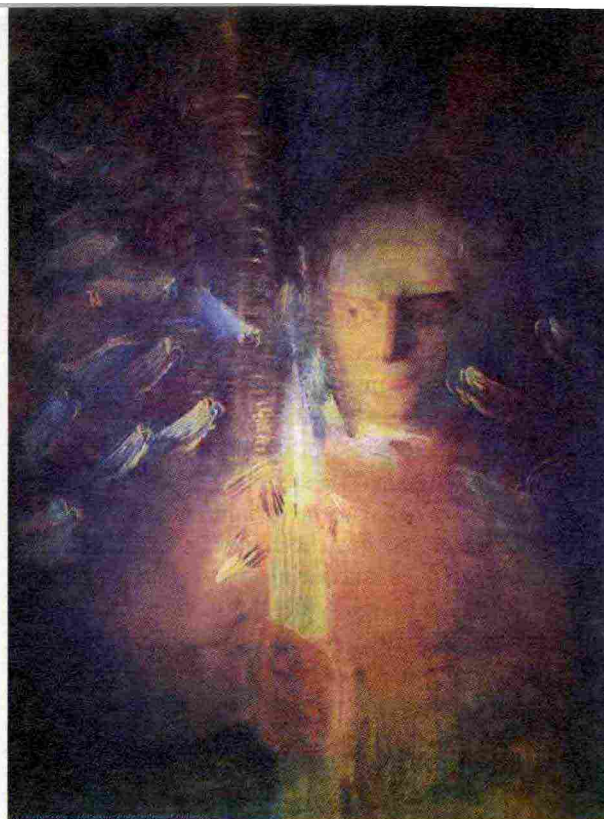
Riccardo Pagano

Con le riflessioni che seguono sull'insegnamento della pedagogia nella scuola secondaria di II grado non si vogliono offrire indicazioni in alcun modo prescrittive, spetta alla libertà del docente, infatti, individuare i percorsi che ritiene più idonei, ma solo soffermare l'attenzione su alcuni aspetti che dall'epistemologia pedagogica possono essere trasferiti nella didattica. In tale prospettiva si eviterà accuratamente di incorrere in un disciplinarismo pedissequo per orientarsi verso un insegnamento che, come afferma Laneve, deve connotarsi di: ermeneuticità, prospettazione di direzione di senso, alfabetività, potabilità, selettività, strutturalità, principio di interesse, monitoraggio, valutatività¹.

Dunque: l'insegnamento della pedagogia deve rispondere brunerianamente² alla struttura epistemologica della pedagogia, ma senza trascurare la sua natura, ovvero qual è il suo "punto di vista" sulla realtà, l'educazione.

Il paradigma filosofico come epistemologia pedagogica: ricerca di senso ed educazione come totalità

In Italia, com'è noto, la tradizione dello studio delle discipline umanistiche scolastiche è di matrice storicistica³ e questo vale anche per la pedagogia che è inserita nel più ampio novero delle scienze umane. Il taglio storicistico, se da un lato, consente una rilettura del pensiero pedagogico legato al proprio tempo storico, dall'altro lato, però, rende più difficoltoso l'esercizio ermeneutico del pensiero e soprattutto lo sviluppo di una capacità di *problem solving*, o di apprendere ad apprendere, come viene richiesto sempre più dalla "società della conoscenza". E questo è tanto più vero se guardiamo alle finalità previste dalle *Indicazioni nazionali*, soprattutto il "Profilo educativo culturale e professionale dello studente" che per lo studio delle discipline, tra gli altri obiettivi,



Mikalojus Konstantinas Čiurlionis (1875-1911), *Truth*, 1905, collezione privata.

fa riferimento a "una prospettiva sistematica, storica e critica", ma anche ai "metodi di indagine", alla "pratica dell'argomentazione e del confronto", alla cura di una "modalità espositiva scritta ed orale corretta". Per rispondere a queste esigenze formative l'insegnamento della pedagogia deve saper coniugare l'aspetto storico e quello problematico/critico di questa disciplina complessa e che, a partire dalla seconda metà del Novecento, ha visto non poche rivisitazioni epistemologiche e storiografiche. Al fine di evitare sin da subito possibili equivoci, puntualizziamo che per pedagogia nella cultura contemporanea (dal Novecento sino a oggi) si intende

1. Cfr. C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 20-23.

2. Cfr. J. Bruner, *A Study of Thinking* (con J.J. Goodnow e G.A. Austin) J. Wiley & Sons, New York 1956; tr. It. *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma 1973; *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1960 (tr.it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1982).

3. Con storicismo intendiamo: «storicizzazione di principio del nostro sapere e del nostro pensare» (E. Troeltsch, *Der Historismus und seine Probleme*, 1922; trad. it. *Lo storicismo e i suoi problemi*, a cura di G. Cantillo, F. Tessitore, 1° vol., Guida, Napoli 1985, p. 58). In particolare per lo storicismo italiano cfr., tra gli altri, B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Laterza, Bari 1938; *Discorsi di varia filosofia*, Laterza, Bari I volume 1945, II volume 1959; *Filosofia e storiografia*, Laterza, Bari 1949. Anche G. Gentile, così come afferma Adolfo Omodeo, "fu grande maestro di storicismo" per «il senso dell'unità e dell'universalità della storia» (in C. Cesa, *Giovanni Gentile e lo storicismo*, in *I percorsi dello storicismo italiano*, a cura di M. Martirano, E. Massimilla, Liguori, Napoli 2002, pp. 87-115., p. 90); E. Garin, *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Bari 1959.

l'insieme degli studi e delle teorizzazioni sull'educazione e, soprattutto oggi, su ciò che attiene in senso più ampio la formazione⁴. È noto, infatti, che la post-modernità con la sua complessità presente a tutti i livelli sociali pone più attenzione alla formazione/istruzione professionalizzante (scolastica e non) che all'educazione intesa come potenzialità dell'umano verso valori e fini, questi ultimi presi nell'accezione kantiana. L'estendersi del raggio d'azione (scuola/extrascuola) e del tempo del pedagogico (tutte le fasce d'età), tuttavia, non fa venire meno un assunto paradigmatico della pedagogia che G. Catalfamo configurava come teorizzazione critica del nesso tra la persona e la sua esperienza storico-problematica. L'educazione è, dunque per Catalfamo, la possibilità di dare valore e significato all'esperienza che il soggetto vive affinché si faccia persona in situazione, ma sempre carica di speranza, cioè rivolta all'oltre, ben al di là della sua finitudine⁵. La pedagogia così intesa è processo di umanizzazione dell'uomo e il suo oggetto, l'educazione, non è studiato dalla pedagogia come un'esperienza qualsiasi, essa è quell'esperienza che, come afferma Granese, dà forma per consentire all'uomo di svilupparsi liberamente (Rousseau) e secondo la sua originaria destinazione (Tommaso d'Aquino)⁶. Se, quindi, l'educazione è processo di umanizzazione i fondamenti teorico-epistemologici possono assumere diversi paradigmi di riferimento, da quello antropo-psicologico a quello bio-medico, da quello storico a quello filosofico. Il ventaglio, come si vede, è molto ampio e i diversi paradigmi di volta in volta cercano di affermarsi nella comunità pedagogica. Se, tuttavia, propendiamo per una definizione di educazione come "autorealizzazione del soggetto-persona, socialmente e culturalmente orientato, sulla scorta di una costellazione di conoscenze, competenze, valori e significati, in vista di un orizzonte di senso"⁷, non possiamo ignorare l'importanza che assume il fine dell'educare, ovvero il senso che ciascuno deve dare alla propria esistenza indipendentemente da tecniche e metodi di apprendimento e sviluppo. Il paradigma è, quindi, prevalentemente filosofico e si rintraccia nei valori dell'Occidente e precisamente nella greco classica e nella rivoluzione cristiana⁸. È noto, senza dubbio, che a partire dalla modernità in poi, soprattutto Ottocento e Novecento, il paradigma filosofico si è scontrato con il paradigma scientifico e poi scientifico-tecnologico. Ancora oggi, con l'avvento delle neuroscienze, l'assedio al paradigma filosofico è in atto. Si tende a spostare l'educazione sempre più verso l'apprendimento e lo sviluppo, obiettivi formativi "tecnici" (competenze), e sempre meno verso finalità di senso e interpretative. Il paradigma filosofico, sia nella sua linea umanistico-cristiana sia nella sua versione laica pragma-

tico-linguistica, ha il merito di valorizzare l'educazione come totalità dell'uomo. Nell'opzione umanistico-cristiana la totalità educativa dell'uomo si risolve nella dimensione storica ma per oltrepassarla, per orientarla al trascendente, mentre nella scelta pragmatico-linguistica (talvolta con derive nichilistiche) la totalità educativa dell'uomo si realizza nella piena storicità e al più nella trascendentalità. Il paradigma filosofico, dunque, avendo come riferimento l'obiettivo di dare senso all'essere dell'uomo (storico/politico e/o metastorico) non trascura affatto le conoscenze, l'apprendimento e lo sviluppo, anzi li valorizza inserendoli in orizzonti di senso ed evita così derive di assolutizzazione di ciascuna di queste ontologie regionali dell'educazione che, se non inserite in un contesto antropologico più ampio, perdono significato valoriale e assurgono a semplici tecnicismi. L'epistemologia pedagogica del paradigma filosofico, quindi, si alimenta nelle domande sull'uomo per l'uomo, soprattutto quelle riguardanti il valore dell'esistenza e dell'esistere, il perché della conoscenza, l'importanza del vivere in comunità e per la comunità, la ricerca del dialogo, la natura politica dell'educare, la difesa della libertà, l'importanza della democrazia riconosciuta come forma di governo sempre perfezionabile. Come si vede, l'educazione per il paradigma filosofico è totalità, investe tutto l'essere dell'uomo e risponde alle sue domande esistenziali. È questo messaggio forte che l'insegnamento della pedagogia deve fare proprio anche in relazione alle altre scienze dell'educazione con le quali deve confrontarsi. Questa scelta impegnativa richiede agli insegnanti di pedagogia un impegnativo sforzo di sintesi, sia in senso diacronico sia in funzione sincronica. Soprattutto quest'ultima richiede una notevole capacità critica di contemporaneità delle domande educative del passato per meglio capire il presente.

Insegnare pedagogia: dal pensiero pedagogico a una visione pedagogica

I "percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento

4. Sul rapporto educazione/formazione cfr. G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

5. Cfr. R. Pagano, *Il personalismo pedagogico in G. Catalfamo*, La Scuola, Brescia 2004.

6. Cfr. A. Granese, *Lettera a un Ministro della P.I.*, Anicia, Roma 2000.

7. G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 13. Vedi anche G. Acone, L. Clarizia, *Fenomenologia dell'esperienza educativa*, Morano, Napoli 1995, p. 11 e ss.

8. Sulla formazione dello spirito Occidentale europeo cfr. K. Jaspers, *Lo spirito europeo*, curatore R. Celada Ballanti, Morcelliana, Brescia 2019.

PERCORSI DIDATTICI

mento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze sia adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, sia coerenti con le capacità e le scelte personali"⁹. Tutto questo deve essere poi calibrato per il Liceo delle Scienze Umane il cui esito formativo "è indirizzato allo studio delle teorie esplicative e dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per cogliere la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane"¹⁰. È in quest'ottica che deve porsi l'insegnamento della pedagogia che deve tendere a far acquisire "i principali campi d'indagine di questa disciplina attraverso la lettura e lo studio diretto di opere e di autori significativi del passato e contemporanei"; "la conoscenza delle principali tipologie educative, relazionali e sociali proprie della cultura occidentale"; "i modelli teorici e politici di convivenza"; "i fenomeni educativi e i processi formativi, i luoghi e le pratiche dell'educazione formale e non formale". È un compito non certo facile cui gli insegnanti devono rispondere operando scelte programmatiche significative con una didattica ricca di contenuti e carica di valori educativi¹¹. Le opzioni di autori e testi spettano sicuramente agli insegnanti farle, qui possiamo avanzare ipotesi di proposte insegnative che rispondano al paradigma filosofico e, dunque, al senso e significato da dare alla didattica della pedagogia. G. Bertagna nel porsi la domanda "relativismo o ricchezza della verità anche pedagogica?"¹² offre una risposta che, a

nostro modo di vedere, libera il campo interpretativo da pericoli dogmatici e dà la possibilità di aprirsi a un'idea di educazione, del passato e del presente, che si presta a molteplici letture ciascuna delle quali è pur "sempre una traduzione, si spera bella, ma proprio per questo infedele, di una verità, quella dell'educazione, che nessuna lingua umana e nessuna pedagogia umana riuscirà mai a dire del tutto contemporaneamente e a riconoscere in tutto e per tutti, una volta per sempre, ma che non per questo è sempre meno integrale, unità inscindibile di pensiero, lingua, vita, mondo, singolo uomo e umanità"¹³. Ecco che si prospetta una lettura diacronica delle diverse scuole di pensiero pedagogiche ciascuna presa nella sua "infedeltà/verità" nei confronti dell'educazione, ma proprio perché tale è comunque espressione di una ricchezza inesauribile di ricerca di verità. Nell'insegnare i modelli educativi, familiari, scolastici e sociali che si sono presentati nella storia il docente deve preoccuparsi di far emergere le differenze di significato attribuito a parole identiche. Concetti quali educazione, istruzione, formazione, apprendimento, sviluppo ecc. nella storia hanno assunto significati diversi. Confondere questi significati vuol dire non cogliere con esattezza ciò che vogliono effettivamente dire. Se poi scopo formativo della scuola è la conoscenza dei concetti e dei termini contestualizzati al loro tempo e a questo tempo, allora si comprende quanto ai fini educativi sia importante saper usare le parole¹⁴. Solo così si potrà evitare di attribuire falsi significati ai termini che si trovano nel programma di studio. Un altro importante obiettivo formativo della pedagogia a scuola è far maturare una coscienza educativa storicizzata "a partire dalla lettura delle riflessioni e proposte di autori particolarmente significativi del novecento pedagogico [per accostare] la cultura pedagogica moderna [...] con le altre scienze umane per riconoscere in un'ottica multidisciplinare i principali temi del confronto educativo contemporaneo"¹⁵. A tal fine la pedagogia ermeneutica, po-



Alighiero Boetti (1940-1994), *Tutto*, 1988, collezione privata.

9. Art. 2 comma 2 del regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, Decreto del Presidente della Repubblica, 15 marzo 2010, n. 89.

10. Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 2010, articolo 9 comma 1.

11. Cfr.: C. Laneve, *Manuale di didattica*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 42; R. Pagano, *Prolegomeni allo studio della pratica educativa. Problematizzazione e punti di criticità*, in "Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche", 8, 2009, pp. 133-154; Id., *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il fare scuola*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 37-80; Id. *La filosofia dell'educazione e la pratica educativa*, in M. Corsi, V. Sarracino (a cura di), *Ricerche pedagogiche e politiche della formazione*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 11-130.

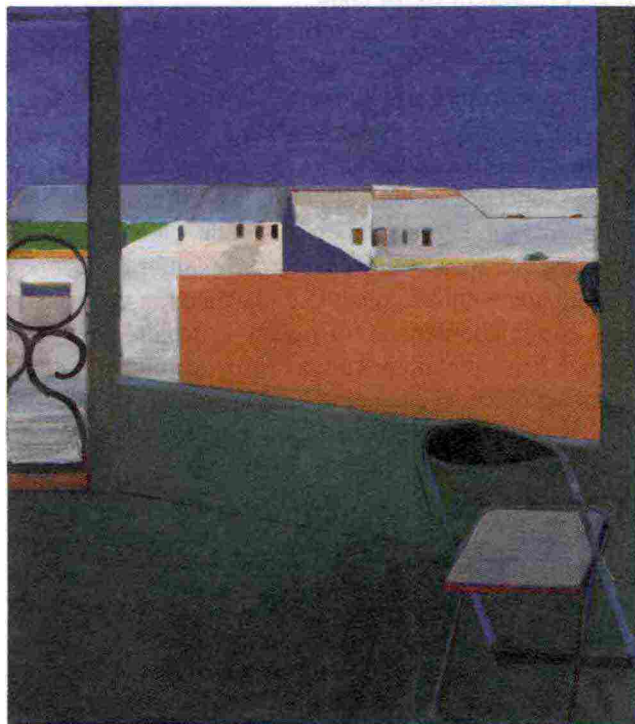
12. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, p. 11.

13. Ivi, p. 12.

14. Cfr. C. Laneve, *Parole per educare*, La Scuola Brescia 1994.

15. *Indicazioni nazionali per il Liceo Delle Scienze Umane* (cfr. nota 8).

PERCORSI DIDATTICI



Richard Diebenkorn (1955-1993), *Window*, 1967, collezione privata.

nendo la “centralità del soggetto-interprete nel processo educativo” rafforza la tesi secondo la quale a scuola è fondamentale *nello e con* lo studio della pedagogia “elaborare concetti e categorie interpretative che aiutano a capire le strade praticabili per l’educazione dell’uomo contemporaneo affinché cresca come soggetto responsabile, consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, sia testimone del suo tempo, custode della tradizione, ma sia anche pronto a stupirsi, a meravigliarsi e a proiettarsi nel futuro”¹⁶. Un insegnamento della pedagogia che voglia assumere una dimensione ermeneutica deve muovere necessariamente dalla storicità dell’uomo perché solo ciò che è esistente ed è consapevole del suo esser-ci può essere oggetto di interpretazione. La presa di coscienza della propria storicità è, dunque, la prima tappa, ineliminabile e fondamentale, per educare l’uomo a vivere il mondo e ad aprirsi all’altro convivente nel mondo. Se, “inoltre durante il quinto anno sono presi in esame i seguenti temi: a) le connessioni tra il sistema scolastico italiano e le politiche dell’istruzione a livello europeo (compresa la prospettiva della formazione continua) con una ricognizione dei più importanti documenti internazionali sull’educazione e la formazione e sui diritti dei minori; b) la questione della formazione alla cittadinanza e dell’educazione ai diritti umani; c) l’educazione e la formazione in età adulta e i servizi di

cura alla persona; d) i media, le tecnologie e l’educazione; e) l’educazione in prospettiva multiculturale; f) l’integrazione dei disabili e la didattica inclusiva”¹⁷, ben si comprende quanto sia ineludibile la presa di coscienza della propria storicità (educativa). Infatti, come ipotizza Heidegger, è la consapevolezza del sé storico che fa elaborare un progetto di vita *nel* mondo e *per* il mondo e che fa vivere la soggettività in funzione dell’intersoggettività¹⁸. Nella formazione scolastica attuale, in questo tempo così complesso e complessificato, avere coscienza storica, avvertire sé stessi come soggetto storico, può voler dire innanzi tutto avere consapevolezza che ogni presente ha dimensione di storicità e che, come affermava B. Croce, ogni momento storico “è storia contemporanea”¹⁹. Addirittura per H. G. Gadamer «l’apparizione di una presa di coscienza storica è verosimilmente la più importante fra le rivoluzioni da noi subite dopo l’avvento dell’epoca moderna»²⁰. L’insegnamento della pedagogia educando il soggetto a interpretare la vita, a essere consapevole della propria responsabilità in quanto soggetto storico, fa emergere ancora l’esigenza di comprendere la responsabilità che il singolo ha nei confronti della collettività in cui vive e nella quale spende la sua esistenza²¹. E, oggi, questa presa di responsabilità è di fondamentale importanza nei processi formativi perché consente di educare alla cittadinanza attiva, al rispetto dell’altro, chiunque esso sia, straniero e non, alla difesa dell’ambiente. Nel mondo globalizzato bisogna essere educati a vivere le differenze, a essere inclusivi, a favorire l’integrazione, a non alzare barriere o veti. È questo il compito più alto che richiede insegnare la pedagogia a giovani in formazione che stanno per affacciarsi nel mondo, per entrare in università, per essere cittadini consapevoli. Tanto più l’insegnamento e lo studio della pedagogia, di ieri e di oggi, saprà corrispondere a questa forma di educazione e di autoeducazione orientata alla convivenza civile, tanto più essa risponderà a quella epistemologia a cui accennavamo basata sul paradigma filosofico e, dunque, carica di senso e di orizzonti valoriali condivisi e faticosamente conquistati.

Riccardo Pagano
Università degli Studi di Bari

16. R. Pagano, *Educazione e interpretazione*, ELS La Scuola, Brescia 2018, p. 50.
17. *Indicazioni nazionali per il Liceo Delle Scienze Umane* (cfr. nota 8).
18. Cfr. M. Heidegger, “L’epoca dell’immagine del mondo”, in *Sentieri interrotti*, tr.it. La Nuova Italia, Firenze 1997.
19. Cfr. B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, Laterza, Bari 1917.
20. H.G. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, tr. it., Guida, Napoli 1969, p. 27.
21. Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo* [1927], tr. it., UTET, Torino 1969, pp. 536-554.