

Capitolo terzo
Epistemologiche della pedagogia

PREMESSA

La ricostruzione storica sin qui tracciata ha messo in luce le difficoltà e gli ostacoli che la pedagogia contemporanea ha dovuto superare per ridefinire la sua identità formale, per acquisire una propria scientificità e un suo credibile progetto emancipativo. Questa originale ricerca di autonomia si è potuta realizzare grazie alla sua costante tensione autocritica: decostruttiva e ricostruttiva.

Questa costante tensione ha investito le due dimensioni della ricerca pedagogica: la dimensione *teorica* e la dimensione *prassica*. Teoria e prassi, in ambito pedagogico, sono infatti gli alfabeti attraverso cui leggere e interpretare la complessità delle idee e dei fatti educativi. Questi alfabeti, ognuno con la specificità dei propri codici, si caratterizzano come sistemi autonomi e, allo stesso tempo, complementari: una complementarità dialettica alla ricerca di successive rielaborazioni epistemologiche e di rinnovati controlli empirici.

L'*alfabeto teorico* della pedagogia poggia su sei precise categorie formali, relative all'*oggetto*, al *linguaggio*, alla *logica ermeneutica*, al *dispositivo investigativo*, al *principio euristico*, al complessivo *paradigma di legittimazione* della pedagogia intesa come «scienza della formazione».

1. *L'oggetto della pedagogia*. Il campo di riflessione e formalizzazione scientifica della pedagogia, ampio e complesso, può così essere «oggettivato»: esso riguarda la formazione (e la teoria della formazione) dell'uomo e della donna nella loro contestualizzazione storica, culturale e sociale. Una formazione che si struttura in direzione

di *crescita intellettuale*, di *autonomia cognitiva e affettiva*, di *emancipazione e liberazione etico-sociale*.

2. *Il linguaggio della pedagogia*. È un linguaggio plurale, che si nutre del linguaggio della filosofia e di quello delle scienze applicate, della storia e della ideologia, del «senso comune» e della quotidianità. La pedagogia riorganizza, in modo originale, questo vasto repertorio di codici, rendendoli raccordabili e di volta in volta funzionali alle diverse necessità di formalizzazione e denominazione dei suoi soggetti e contesti di intervento.

3. *La logica ermeneutica*. È il criterio descrittivo e interpretativo della pedagogia. Si formalizza nella dialettica teoria-prassi-teoria e pone, in questo modo, la sua distanza da modelli di natura sia panteorica, sia panempirica. Questa triplice esigenza di *fondazione teorica* (sistema di ipotesi), di *traduzione* (e di verifica) *empirica*, di *reformulazione teorica* fa della pedagogia una scienza attenta alle istanze della filosofia e della storia naturale e culturale, della biologia e dell'antropologia, alle problematiche delle scienze e dell'arte, al continuo interscambio con saperi differenti e molteplici: attenta alla pluralità dei punti di vista e dei modi di codificazione del reale.

4. *Il dispositivo investigativo*. La complessità dell'«oggetto» della pedagogia richiede un largo ventaglio di metodi di ricerca. Di qui il segno plurale della sua metodologia: dalla ricerca teorica alla ricerca comparata, dalla ricerca storica alla ricerca sperimentale alla ricerca clinica.

5. *Il principio euristico*. La pedagogia – aperta in direzione di razionalità, antidogmaticità e possibilità – pone il principio euristico al centro dei propri processi di problematizzazione, formalizzazione e riformulazione delle antinomie strutturali del discorso educativo. In particolare, il suo «clic» euristico fa tutt'uno con l'apertura al *trascendentale*, al *possibile*, all'*utopia*.

Proprio la dimensione utopica caratterizza la pedagogia come scienza in cammino verso una destinazione mai certa e mai definitiva. Destinazione che pone le categorie della *differenza* e del *possibile* come idee regolative dell'emancipazione e della liberazione.

6. *Il paradigma di legittimazione*. È il traguardo ultimo del viaggio epistemologico della pedagogia, il dispositivo unitario garante della sua identità di «scienza della formazione». La pedagogia, per la sua riconosciuta poliedricità, e per la processualità della sua ri-

cerca «in progress», si legittima come sapere *complesso e plurale, antinomico e dialettico, generativo e trasformativo*. Queste connotazioni caratterizzano l'*ambito* e gli *oggetti* della ricerca pedagogica, i suoi *linguaggi* e la sua *metodologia investigativa* nonché la sua *logica ermeneutica* e il suo *principio euristico*, volti all'individuazione dei percorsi e delle strategie della trasformazione e dell'evoluzione dell'identità esistenziale, culturale, valoriale dell'uomo e della donna di un determinato contesto storico e geografico.

L'*alfabeto empirico* della pedagogia poggia, nella nostra proposta, su dieci parole – tra le tante possibili – che testimoniano la tensione progettuale della pedagogia verso l'intervento concreto. Le parole emblematiche scelte in direzione della prassi pedagogica sono: il trionfo *educazione-istruzione-formazione, sviluppo, interesse, gioco, diversità, autonomia, corporeità, affettività, socialità, creatività*.

Le dieci parole prescelte – cariche di vissuto storico e antropologico, attente a problemi di natura esistenziale e culturale e sociale – sono interne a una ricca famiglia di parole in cui si è sedimentata, nel tempo, la specificità dell'*alfabeto empirico* della pedagogia. Ciascuna di queste parole incrociandosi, a sua volta, con altre parole (e famiglie di parole) amplia e arricchisce continuamente l'*alfabeto empirico* della pedagogia.

1. L'EPISTEMOLOGIA. OVVERO LE «IDEE» STELLARI NEL FIRMAMENTO DELLA PEDAGOGIA

1.1. L'«alfabeto teorico» della pedagogia

Per approfondire l'analisi dell'«alfabeto teorico» della pedagogia, ci avvaliamo ora di una metafora precisa: quella del gioco degli scacchi. Essa ci consente una chiara *visualizzazione* dell'assetto formale della pedagogia, nonché una efficace *esemplificazione* della funzionalità creativa di un gioco di squadra, garantito dalla specificità procedurale e metodologica dei singoli pezzi.

La metafora degli scacchi – ripresa in forma analoga nella parte del volume riservata alla didattica – ci sembra infatti il modo più adatto per evidenziare la natura e le funzioni delle diverse compo-

nenti che concorrono a costruire la struttura articolata e complessa del sapere pedagogico.

La struttura formale del gioco degli scacchi ci permette infatti di riflettere:

- sul ruolo specifico svolto da ciascun pezzo (i diversi dispositivi formali che concorrono a costituire il sapere pedagogico);
- sui vincoli contestuali che condizionano la coerente interazione tra i vari pezzi (le «regole del gioco» nella spazialità della scacchiera);
- sulla molteplicità delle combinazioni strategiche che il complesso dispositivo del gioco attiva e consente;
- sulla creatività legata alle regole del gioco e alla infinita possibilità di interpretarle e sfidarle.

Le *pedine*, nella nostra metafora, rappresentano gli *oggetti*, i contenuti «complessi» e «dinamici» della pedagogia: i differenti *oggetti* della formazione (differenti per genere, lingua, cultura, etnia, forme di intelligenza, stili di apprendimento) in relazione alla molteplicità dei *tempi* della formazione (infanzia, giovinezza, età adulta, età anziana), alla pluralità dei *luoghi* della formazione (famiglia, scuola, istituzioni sociali e culturali). Più in particolare, le pedine rappresentano le molteplici teorie sui soggetti, sui tempi, sui luoghi della formazione.

Gli *alfieri* rappresentano la *pluralità dei linguaggi* con cui la pedagogia legge e interpreta la complessità dei fatti educativi.

Le *torri* rappresentano la *logica ermeneutica*. Esse sono l'espressione del *punto di vista* della pedagogia, il «luogo di avvistamento» dal quale guardare il mondo con un «cristallino» pedagogico.

I *cavalli*, nel gioco degli scacchi, si muovono a «salti» e, nella nostra metafora, rappresentano il *modello investigativo*, cioè il metodo della «ricerca»: una ricerca che gode della massima libertà esplorativa.

La *regina*, nel gioco degli scacchi, è il pezzo che può agire a tutto campo e, nella nostra metafora, impersona il *principio euristico*: la capacità, cioè, di «ipotizzare» soluzioni inedite e imprevedute (intuitive e inventive, trasfigurative e creative) relative all'equazione dialettica «teoria-prassi». «Pezzo» fondamentale, la regina è la più prossima alle sorti del re, figura centrale per l'intero esito della partita.

Il re, infine, rappresenta il *paradigma di legittimazione*. Il re è la posta in gioco della partita. Un suo passo falso si traduce in scon-

fitta: al «centro» di ogni mossa strategica il re si mostra come luogo di sintesi, somma generale dell'intero congegno pedagogico.

Le forze in campo sono delineate. In questa metaforica partita a scacchi, l'avversario da combattere (a cui imporre il nostro «scacco matto») è la pedagogia dogmatica: oppositiva a ogni cambiamento e a ogni riformulazione teorica e pratico-operativa. È la pedagogia chiusa nella difesa delle proprie verità assolute. È una pedagogia che *non ricerca e non chiede* il confronto con i suoi oggetti – i processi formativi – assunti nella loro dialettica mobilità, nella loro concretezza storica, nella loro tensione progettuale.

Torniamo ad analizzare, ora, in modo più approfondito e dettagliato, i sei pezzi dello scacchiere epistemico di una pedagogia problematica e critica.

1.2. Le sei idee stellari dello scacchiere pedagogico

Le pedine. Ovvero l'ambito e gli oggetti della pedagogia come scienza della formazione. Si tratta di un «ambito» complesso (costruito attorno al nesso *soggetto-società-cultura*) che ha per «oggetto» i *soggetti della formazione* (con le loro differenze di genere, di collocazione sociale, di cultura), i *tempi* (infanzia, giovinezza, età adulta e vecchiaia), i *luoghi* (la famiglia, la scuola, le strutture culturali del tempo libero, i sistemi dei media culturali).

a) I soggetti della formazione. Si tratta di soggetti caratterizzati da profonde differenze: tutte da rispettare, difendere e valorizzare. Le elenchiamo:

- differenze *di genere*, legate alla specificità dell'essere uomo e dell'essere donna. Differenze che attendono ancora di essere «liberate» da stereotipi e pregiudizi per poter essere compiutamente riconosciute e valorizzate;

- differenze *individuali*, biologiche e psicologiche, che fanno di ciascun individuo un soggetto unico e irripetibile nel suo particolare stile cognitivo, nelle modalità preferenziali adottate nell'elaborare le informazioni e nell'organizzare le conoscenze. Differenze individuali, ancora, nei modi e nelle forme di interagire con gli altri e con l'ambiente, di vivere e di esprimere proprie sensazioni, emozioni e sentimenti. Differenze talora legate a situazioni di deficit o di iperdotazione;

- differenze *sociali*, che vedono individui e gruppi fruire in misura ineguale dei fondamentali diritti umani e civili. Particolarmente critiche sono le disuguaglianze dovute a condizioni di precarietà economica, di sottosviluppo e di povertà culturale. Svantaggio e deprivazione incidono profondamente sullo sviluppo e la promozione del pensiero e della personalità. Tali disuguaglianze impegnano la progettualità pedagogica – che ha il suo *telos* nell'ideale della emancipazione e della liberazione – a ricercare e realizzare condizioni di tempestiva compensazione dei fattori di svantaggio e ottimizzazione delle risorse esistenti e di quelle proponibili;

- differenze *etniche, linguistiche e culturali*, legate alla molteplicità delle forme di vita. Tali differenze rappresentano una risorsa di inestimabile valore intellettuale ed etico-sociale. Esse, tuttavia, molto spesso si traducono in discriminazione, gerarchizzazione, disuguaglianza.

Emerge quindi la necessità imprescindibile di differenziare e problematizzare la fenomenologia delle differenze: se le prime (quelle di razza, di genere e di cultura) vanno salvaguardate ed esaltate, le seconde (quelle legate alle sperequazioni, all'ingiustizia e al dominio) vanno denunciate e respinte.

È evidente quanto il problema delle differenze si colleghi a interventi di natura legislativa (tutela delle minoranze, rispetto delle specificità) e quanto esso debba necessariamente rapportarsi agli impegni pedagogici volti alla promozione della convivenza, della democrazia e della solidarietà. Il che significa, tra l'altro, affermare la centralità che un costante esercizio di *decentramento cognitivo* può comportare e determinare. Decentramento cognitivo significa, in questa accezione, promozione di un pensiero «nomade» e «migrante», capace di viaggiare, spostarsi, confrontarsi con punti di vista differenti dai propri, capace di interagire con le identità «altre» senza rinunciare alle proprie identità di appartenenza.

Un pensiero nomade è un pensiero che moltiplica le angolazioni di analisi, che si mette nei «panni di», che è sensibile e attento ai bisogni e alle ragioni diverse dalle proprie. Un progetto pedagogico interculturale, orientato alla comprensione e all'emancipazione, è un progetto di moltiplicazione delle differenze, di rispetto e di integrazione tra le stesse, in direzione di *parità*, di *liberazione*, di *pace*.

b) Le età della formazione. Il tempo della vita. La vita si caratterizza come un continuo processo di apprendimento. Vivere e ap-

prendere sono tra loro così intrecciati e interconnessi da proporsi come termini costitutivi dell'esistenza. L'acquisizione della conoscenza e delle abilità di natura mentale e culturale è fondamentale per la sopravvivenza biologica dell'uomo: per vivere, occorre «imparare a vivere».

Inteso in tal modo, l'apprendimento si propone come un processo di modificazione del comportamento, di ristrutturazione delle proprie mappe cognitive: un processo permanente di adeguamento trasformativo e creativo alle molteplici condizioni dell'esistenza. Questo sviluppo – intellettuale ma anche affettivo – accompagna le diverse età dell'uomo, dalla vita intrauterina alla vecchiaia. È uno «sviluppo» che attraversa, senza gerarchizzare, l'infanzia e la giovinezza, l'età adulta e quella anziana: mostrando, in tal modo, quanto sia scientificamente infondato e fuorviante contrapporre età evolutiva a età involutiva, età adatta all'apprendimento ad età inadatta perché caratterizzata da decadenza e destrutturazione.

Le più recenti ricerche in campo neurologico e biologico hanno dimostrato che il sistema cerebrale – se opportunamente sollecitato e motivato – è sempre ricettivo e assetato di conoscenze e di apprendimenti. Tutto questo determina almeno due conseguenze:

1. quella di mettere in crisi la concezione adultocentrica, che riduce e confronta ogni prestazione umana con quella di un soggetto adulto, convenzionalmente considerato maturo e completo. In tal modo, si presentano specularmente come classe d'età difettiva sia l'*infanzia* (in quanto «non ancora» adulta), sia la *vecchiaia* (perché «non più» adulta);

2. quella di permettere di interpretare l'istruzione, l'educazione e la formazione come le principali risorse delegate al potenziamento e al mantenimento dell'efficienza cognitiva ed emotiva, in ogni fase dell'età umana. Istruzione, educazione e formazione si pongono come processi organizzatori delle conoscenze e dell'arricchimento esperienziale e conoscitivo, come alimentatori logici e operativi del pensiero e della fantasia.

Nell'identità delle età generazionali sono stratificate le «concezioni del mondo», le elaborazioni simboliche e culturali, le esperienze formative (spontanee, casuali e organizzate) di cui bambini, giovani, adulti e anziani hanno avuto l'opportunità di disporre. In tale prospettiva, la *formazione* offre a ciascuna età quelle occasioni di

«esercizio» della ragione e dell'immaginazione che appaiono indispensabili per costruire ipotesi, idee, parole, pensieri: in breve, per progettare (fino all'esaurirsi dell'esperienza della vita) mondi nuovi e alternativi.

Si tratta, allora, di ipotizzare percorsi formativi strutturalmente diversificati:

– per *l'infanzia e la giovinezza*, legati alla *formazione di base* e ai processi dell'alfabetizzazione primaria e secondaria, della scolarizzazione dell'obbligo, superiore e universitaria;

– per *l'età adulta e l'età anziana*, legati alla *formazione continua* e ai processi dell'*istruzione ricorrente* nelle varietà delle possibili proposte (stage residenziali, workshop, training, laboratori di ricerca, attività culturali e di tempo libero, ecc.).

c) *I luoghi della formazione*. In quanto *processo continuo*, la formazione coinvolge – longitudinalmente – l'intero corso della vita e, al tempo stesso, investe – trasversalmente – i molteplici «luoghi» ove si realizzano i processi dell'*alfabetizzazione* e della *socializzazione*. Si tratta di contesti differenziati, ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione.

1. La *famiglia*. È il luogo della *socializzazione primaria*, dei primi apprendimenti, dell'avvio e del sostegno alla strutturazione dell'identità di base. La famiglia, con la sua implicita e sedimentata opera di trasmissione di comportamenti e valori, svolge una funzione fondamentale nel garantire sicurezza e nel motivare all'autonomia.

2. La *scuola*. È l'ambiente specifico dell'*istruzione*, cioè della strutturazione formale dei processi di insegnamento-apprendimento. È la sede istituzionale delegata alla *razionalizzazione* delle esperienze informali che il soggetto realizza nel fuori-scuola ed è, ancora, la sede privilegiata dell'*orientamento* e del *sostegno* alla costruzione delle strutture mentali e all'organizzazione dei processi cognitivi.

La scuola, in tale prospettiva, si propone come il luogo più idoneo a favorire il passaggio dal piano dell'«esperienza diretta» a quello della *riflessione sistematica* sulle esperienze stesse. In tal modo, la scuola consente la trasformazione del «pensiero empirico» in *pensiero riflessivo*, della «conoscenza spontanea» in *conoscenza scientifica*, delle forme di un «sapere contestuale» nelle forme di un *sapere testuale*.

3. Le *istituzioni* e le *associazioni culturali e del tempo libero*. Si tratta dei musei, delle biblioteche, delle mediateche, dei campi-gioco,

delle palestre, dei teatri e, parallelamente, degli enti istituzionali e delle associazioni, private e pubbliche, che gestiscono proprie diversificate attività (culturali, ludico-ricreative, sportive).

Correttamente definite e programmate, tali molteplici istituzioni formative extrascolastiche possono assumere la funzione di vere e proprie «aule didattiche decentrate». In tal senso esse, opportunamente collegate alla scuola, permettono a quest'ultima di arricchire e ampliare le possibilità del proprio intervento attraverso un ampio sistema di «crediti didattici» da utilizzare nell'ambito di un articolato «piano dell'offerta formativa».

4. Il *sistema dei media culturali*. È l'insieme degli strumenti culturali della comunicazione sociale – mass media e self media, media tradizionali (cinema, televisione, radio, telefono, ecc.) e media elettronici (computerizzati) – che contraddistingue la cultura e la società contemporanea. Esso veicola modelli e schemi comportamentali, diffonde informazione e conoscenza, mette in relazione eventi, soggetti e realtà tradizionalmente distanti e separati.

Il sistema multimediale, per il fascino e la potenza seduttiva del suo messaggio, comporta una serie di rischi e di pericoli, legati alla *pervasività* del suo codice linguistico, alla *frammentarietà* delle sue procedure comunicative e alla *omologazione* alla quale sospinge.

Lo «speciale sguardo formativo» della scuola può disattivare le proprietà omologanti e passivizzanti di tale sistema e, insieme, può utilizzarne appieno la potenziale forza cognitiva, finalizzandola in direzione istruttiva ed educativa.

La prospettiva che ne deriva è quella di un organico e razionale *raccordo* tra le diverse istituzioni che in modo diretto o indiretto, intenzionale o spontaneo, si occupano di formazione, di cultura, di spettacolo, di informazione e comunicazione.

L'esito obbligato di tale progetto è la realizzazione di un *sistema formativo integrato* che leghi e raccordi la scuola, la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo laico e religioso al fine di moltiplicare, verticalmente e orizzontalmente, la trasmissione e la ricerca di sapere, di conoscenza e di cultura.

Gli alfieri. Ovvero i linguaggi della pedagogia. Il duplice piano di riflessione della pedagogia, rivolto da un lato alla dimensione teorica (critico-progettuale), dall'altro alla pragmaticità dell'agire, compor-

ta il ricorso a una molteplicità di linguaggi ognuno dei quali è posto in relazione con differenti funzioni logiche. Li elenchiamo:

a) Il *linguaggio analitico-descrittivo*. Si tratta di un linguaggio di tipo «esplicativo», caratterizzato da termini di natura scientifica e volto a fornire chiarificazioni sulla specificità del *soggetto della formazione*, sulla sua struttura biologica, sugli stadi del suo sviluppo mentale, sui condizionamenti di natura sociale e culturale che influenzano e determinano la sua identità. Il linguaggio analitico-descrittivo permette di mettere a punto un sistema di documentazioni sui fattori di rischio e sulle opportunità culturali presenti nei contesti di vita dove si realizzano i processi della formazione.

b) Il *linguaggio narrativo*. È un linguaggio «interpretativo» oltre che esplicativo, attento alla ricostruzione dei processi di apprendimento dei soggetti in formazione. Attento, infine, alle loro differenti realtà di vita, alle «storie» della personale costruzione cognitiva e affettiva.

c) Il *linguaggio retorico-persuasivo*. È un linguaggio riferito a contenuti e problemi di natura «axiologica», relativo cioè a fini e valori. È un linguaggio argomentativo, critico-dialettico che mira a individuare (e a negoziare all'interno delle varie teorizzazioni) direzioni teleologiche attorno alle quali raccogliere consenso.

d) Il *linguaggio della quotidianità e del «senso comune»*. Si tratta di un linguaggio che vede la compresenza di formule diversificate e talora antinomiche: elementi di natura scientifica ed elementi di natura filosofica, frasi, concetti e approcci tipici del senso comune. Questo insieme variegato di parole mostra come il «parlare di educazione» sia una «pratica» che investe e coinvolge pressoché tutti i soggetti della realtà comunitaria, al di là di coloro che se ne occupano in modo specialistico e scientifico.

e) Il *linguaggio dell'analogia e della metafora*. È un linguaggio che si caratterizza per la promozione di ripetuti slittamenti di significato e per la totale libertà nella scelta di parole utilizzate in forma inedita e originale. Questo particolare linguaggio consente all'immaginazione di proporre logiche e soluzioni originali e creative, di prefigurare l'esistenza di una realtà «differente» e «altra». Tra le numerose metafore che attraversano il discorso pedagogico, si pensi alle classiche metafore «della coltivazione e della cura», del giardino e del giardiniere (Froebel), alla metafora del «strar fuori»

della maieutica socratica, alle metafore della ricerca come «viaggio» verso terre e mari sconosciuti.

L'ampio repertorio comunicativo con cui la pedagogia è detta e scritta – ricco di storia e di utopia, di parole della scienza e del senso comune, di parole ricche di progettualità e di parole dense di dissenso e contestazione – mostra la difficoltà di un discorso pedagogico univoco e lineare e segnala l'esigenza di integrazione tra forme espressive e comunicative molteplici e differenti. La *diversità* e la *pluralità* delle codificazioni della pedagogia confermano, in tal modo, per intero, la complessità del suo ambito di studio-ricerca-intervento.

Le torri. Ovvero la logica della pedagogia. La procedura logica della pedagogia è costruita sul triangolo teoria-prassi-teoria. La teoria, nella sua dimensione critico-prospettica, costituisce la condizione primaria della pedagogia in quanto sapere che dal progetto non può prescindere. La sua è, tuttavia, una progettualità costantemente rivolta alla prassi, verso la quale dirige il proprio impegno conoscitivo e dalla quale trae gli elementi per la sua teorizzazione.

La prassi è *controllo* (verifica empirica, banco di prova delle teorie) analitico e metodologico. Essa è però anche *intervento trasformativo*, carico di forte istanza progettuale ed emancipativa, di responsabilità sociale, etica e culturale. È questo particolare tipo di prassi a riconsegnarsi alla teoria, una teoria che ha fatto tesoro del suo «bagno empirico». È una prassi profondamente modificata dalla teoria che, a sua volta, in un procedimento ricorsivo, ridefinisce i propri termini e ripropone, su un nuovo differente livello, un ulteriore attraversamento, denso di problematicità storico-esistenziale.

La formazione, infatti, si realizza nel tempo *storico*, risente del tempo *biologico* e del tempo *culturale*, si riferisce al singolo individuo, anche se i suoi esiti investono trasformativamente l'intera società. *Conoscenza* e *azione* si integrano e si completano, si arricchiscono reciprocamente, coevolvono in un processo intrecciato. La teoria, dopo aver attraversato la prassi, torna su se stessa per elaborare modelli più maturi e comprensivi, per riorientare il proprio percorso, per costruire nuove ipotesi a un livello di ulteriore teoreticità.

Non si tratta, tuttavia, di un processo lineare e cumulativo. È, al contrario, un processo carico delle contraddizioni della storia socia-

le e culturale, così come dell'esperienza educativa: soggetto, quindi, a possibili deviazioni e continue ristrutturazioni.

L'intreccio di razionalità-problematicità-fattualità-nuova razionalità garantisce l'istanza dell'apertura e della dinamicità. Il riconoscimento della non-definitività di qualunque teoria si pone come condizione di una ricerca criticamente orientata, impegnata a ridefinire costantemente il percorso di avvicinamento all'ideale utopico dell'emancipazione e dell'autonomia.

I cavalli. Ovvero il dispositivo investigativo. La complessità dell'ambito di riflessione teorica e di investigazione pratica, nonché la pluralità dei linguaggi e delle logiche descrittive e interpretative comportano, per la pedagogia, una pluralità di settori di ricerca: storica, teorica, sperimentale, clinica, comparata.

Tali settori, caratterizzati da propri – autonomi e specifici – dispositivi investigativi, sono impegnati nell'approfondimento, nella ridefinizione e, talora, nella «scoperta» di questioni e problematiche connesse all'intervento formativo. In particolare:

- la *ricerca storica* si occupa delle trasformazioni e delle evoluzioni della ricerca pedagogica, delle istituzioni della formazione, delle «idee» di educazione, istruzione, scuola elaborate nel corso dei secoli;

- la *ricerca teorica* analizza il discorso formale – la strutturazione e la proposizione dell'assetto statutario – della pedagogia;

- la *ricerca sperimentale* si occupa dell'osservazione-verifica dei fatti educativi (l'ideazione e la messa a punto di prove oggettive di misurazione e valutazione degli apprendimenti, la sperimentazione di particolari metodologie di insegnamento individualizzato e in gruppo, l'osservazione sistematica del peso esercitato da condizionamenti di natura sociale e culturale);

- la *ricerca comparata* pone a confronto modelli diversificati di organizzazione pedagogica, ognuno con il carico della propria specificità territoriale e nazionale, al fine di sollecitare revisioni, favorire armonizzazioni, stimolare arricchimenti e riformulazioni;

- la *ricerca clinica*, infine, allarga l'analisi ai vissuti emotivo-affettivi, ai processi della socializzazione, alla modalità degli scambi interpersonali che condizionano profondamente le dinamiche dell'apprendimento. In altre parole, questo settore di ricerca si propone – come si evince dalla sua stessa denominazione – di tradurre in ambi-

to pedagogico le metodologie di ricerca delle dimensioni implicite, sommerse e latenti che contrassegnano i processi di insegnamento-apprendimento.

All'interno di questi molteplici settori di ricerca, due modelli – quello «storico» e quello «teorico» – ci sembrano richiedere un ulteriore, breve approfondimento. Li esplicitiamo con maggiore articolazione.

a) *Ricerca storica*. Si tratta di un settore investigativo che parte dalla constatazione della evidente *storicità* del sapere pedagogico, nella sua duplice dimensione di studio dei *modelli pedagogici* e delle *istituzioni formative*. In tal senso, la ricerca storica evidenzia subito una sua doppia articolazione: da una parte, essa si presenta come elaborazione storica *di autori e di idee*, ricostruiti in genere con un taglio di tipo teorico, teso a individuare i paradigmi concettuali fondamentali che la pedagogia, attraverso i suoi esponenti più interessanti, ha assunto con il passare del tempo; dall'altra parte, essa si struttura come storia *delle istituzioni* (in particolare di quelle scolastiche) e delle metodologie di insegnamento-apprendimento. La ricerca storica, in tal modo, ha permesso di approfondire la funzione di conservazione e di riproduzione di determinate forme di organizzazione sociale e culturale, ovvero la funzione di trasformazione e di progresso determinata dalle «idee» e dalle «istituzioni» educative.

Con la *nuova storiografia*, la complessità dell'approccio storico si è progressivamente dilatata fino a comprendere nuovi e più interessanti oggetti di indagine.

In primo luogo, alla storia della scuola si è accompagnata quella di altre istituzioni formative (in particolare la famiglia, ma anche le sedi dell'extrascuola). Ciò ha orientato la ricerca storica verso una pluralità di *soggetti dell'educazione*: i bambini e le bambine, le donne, gli anziani, gli handicappati e, più in generale, i «diversi», con la loro storia, con le loro domande, i loro bisogni, le loro aspirazioni, i loro diritti.

Questo ampliamento dei soggetti di studio ha comportato anche, nel campo della ricerca storica, la moltiplicazione delle *fonti storiografiche*. Accanto a quelle tradizionali, esse comprendono ora nuovi archivi di ricerca, che vanno dalle fonti iconografiche ai documenti privati, ai diari, agli epistolari, agli arredi-materiali scolastici: tutti quegli oggetti, cioè, che in forma diretta e indiretta for-

niscono informazioni sui metodi dell'educazione, così come essa è stata impartita nelle differenti epoche storiche.

b) *Ricerca teorica*. L'intensa vitalità del dibattito sulla natura costitutiva e fondante della pedagogia, sul suo statuto epistemologico e sulla sua stessa «ragione» di esistenza, è documentata dal ricchissimo repertorio di studi, riflessioni e approfondimenti che contraddistingue questo specifico settore di ricerca pedagogica.

Si tratta di un campo d'indagine che parte dal riconoscimento della «scientificità difficile» della pedagogia, legata a una molteplicità di fattori strettamente interagenti tra di loro:

– il legame di dipendenza concettuale vissuto per lungo tempo nei confronti della filosofia, dalla quale si è affrancata con molta fatica e rispetto alla quale va ora ricercando nuove e più produttive forme di confronto e di discussione. Un confronto che diventa ineludibile con la «filosofia dell'educazione» e con la sua specificità riflessiva di tipo metateorico;

– il problematico rapporto con le altre scienze (psicologia, sociologia, antropologia, biologia, cibernetica, ecc.). Un rapporto indispensabile per l'intreccio esistente tra le differenti chiavi interpretative fornite dalle varie discipline e gli obiettivi specifici della pedagogia, ma proprio per questo talora «rischioso» rispetto alla ricerca di una propria specificità e di una chiara autonomia epistemologica;

– la complessità e delicatezza di un approccio interpretativo fortemente condizionato dalla prassi, che parte dagli eventi storicamente determinati e a questi deve costantemente rapportarsi e riferirsi, non solo per analizzarli e descriverli ma anche per indicare strategie concrete di intervento trasformativo.

L'identità profonda della pedagogia (i suoi connotati epistemici, i suoi dispositivi logici, i suoi oggetti e il suo linguaggio) è stata, in tal modo, variamente analizzata e studiata attraverso *itinerari di teorizzazione* molteplici e diversificati.

Pur nella varietà dei suoi modelli interpretativi e delle differenti chiavi di lettura (a dimensione empirico-sperimentale, filosofico-ermeneutica ed epistemologico-metateorica), la ricerca teorica trova un elemento unificante nell'impegno, di tipo concettuale, a indagare le coordinate genetico-strutturali del sapere pedagogico, a disvelarne i meccanismi di articolazione-disarticolazione-riagggregazione, ad analizzare l'intrinseca complessità dell'intero ambito formativo interpretato alla luce del nesso fini-mezzi.

La regina. Ovvero il principio euristico della pedagogia. Congruente con l'esigenza di «generatività» propria di un sapere trasformativo ed emancipativo, contestativo e permanentemente in crisi (connotato in direzione di razionalità, criticità, apertura al possibile e al futuro), il principio euristico della pedagogia interviene a problematizzare, interconnettere e ricomporre le antinomie strutturali della pedagogia: a partire dalla *teoria* e dalla *prassi*, dai *fini* e dai *mezzi*, dalla *realtà* e dall'*utopia*.

Ed è proprio l'«utopia», intesa come *direzione* e non come meta, che funge da idea regolativa per l'emancipazione e la liberazione del discorso pedagogico. Nella sua doppia istanza *critico-progettuale*, l'utopia ha il compito, da una parte, di analizzare e interpretare criticamente il profilo teorico (l'identità specifica e differenziale) della pedagogia per individuare le contraddizioni, i condizionamenti, le ideologie in essa incorporate; dall'altra, di ricostruire l'ingranaggio, revisionare i linguaggi e le logiche del discorso pedagogico al fine di riproporre la specificità del suo *telos*: quello, come già evidenziato, di una generale e diffusa emancipazione e liberazione.

Oltre che all'interno della complessiva struttura epistemica della pedagogia, la funzione critico-progettuale dell'utopia opera in particolare sulla concretezza dell'agire pedagogico.

A livello *critico*, essa affronta e interpreta la problematicità della realtà educativa, le chiusure, le molteplici forme di dipendenza che intervengono a impoverire e a ridurre i processi della formazione.

A livello *trasformativo-progettuale*, l'utopia si pone come tensione alla dilatazione delle esperienze, alla realizzazione integrale, plurale e plurilaterale del pensiero e della personalità, alla ricerca di alterità, di valori nuovi e differenti.

In tal senso, l'utopia agisce in direzione di cambiamento. Assumere il concetto di «cambiamento» come idea *fondativa* per il sapere pedagogico comporta l'impegno ad agire in direzione di ragione. Una ragione complessa, critica e problematica, decisamente oppositiva nei confronti di visioni e interpretazioni del mondo autocentrate e rigide e a favore, invece, del riconoscimento paritario di valori, di idee, di culture, di linguaggi, di differenti forme di vita (piante e animali) da proteggere, curare e difendere.

Si tratta di una interpretazione del concetto di cambiamento che richiede e comporta un rinnovato modo di «vivere» e «pensare» la natura, un diverso modo di «imparare ad abitare» la terra, supe-

rando antiche e distruttive logiche di sopraffazione e di sfruttamento del contesto ecologico, a favore di una logica di cooperazione tra tutti i sistemi viventi nella prospettiva di un'etica planetaria.

Il re. Ovvero l'identità della pedagogia quale scienza della formazione. È il dispositivo strutturale unitario (di sintesi a posteriori) all'interno del quale trovano collocazione i cinque contrassegni epistemici precedentemente analizzati, che contraddistinguono il sapere pedagogico come sapere complesso, plurale, dialettico-contestativo, generativo-trasformativo.

La *complessità* caratterizza l'«oggetto» della pedagogia: la formazione pluridirezionale e multidimensionale dell'uomo e della donna all'interno delle più generali dinamiche di natura biologica e culturale, storica e sociale.

La *pluralità* caratterizza il «linguaggio» e il «metodo» della pedagogia, consentendole di muoversi trasversalmente tra *più* codici e *più* ambiti di ricerca: *a)* dai linguaggi della scienza e della filosofia a quelli della quotidianità e del senso comune; *b)* dagli ambiti della ricerca teorica a quelli della ricerca storica, dalla ricerca sperimentale alla ricerca comparata, alla ricerca clinica.

La struttura *dialettico-contestativa* caratterizza la «logica ermeneutica» della pedagogia. Disciplina di frontiera, interna al circolo teoria-prassi-teoria, la pedagogia vive in un permanente (ma salutare) stato di crisi, mobilità e provvisorietà. Ciò è dovuto alla distanza che separa il piano della progettualità (del futuro e dell'utopia), cioè del suo *dover-essere*, e il piano dell'azione (della contraddittorietà e della problematicità dell'esperienza), cioè del suo concreto *essere nella storia*. È da questa situazione di continua tensione che la pedagogia trae costante slancio verso la ridefinizione dei suoi presupposti, del suo sistema di ipotesi, del complessivo supporto logico-linguistico e prassico.

L'istanza *generativo-trasformativa* caratterizza il «principio euristico» della pedagogia in quanto sapere costitutivamente utopico, volto alla trasformazione, al cambiamento e alla ricerca di comportamenti e di valori «totalmente altri». La dimensione utopica svolge, in tal senso, una funzione *decostruttivo-ricostruttiva*, radicalmente critica rispetto alle condizioni dell'esistente e creativamente proiettata al futuro. Sua idea regolativa è l'*emancipazione*, intesa come liberazione dai molteplici vincoli della dipendenza (sociale, culturale, intel-

lettuale, affettiva) e come conquista individuale e collettiva di una completa *autonomia* esistenziale, intellettuale e affettiva.

Si tratta di un modello di pedagogia costruito sull'idea di una ragione *metodologica*, oppositiva nei confronti di certezze e valori predefiniti, trasgressiva e dissidente nei confronti del consueto e del conforme, attenta e sensibile alla storicità delle esperienze e, al tempo stesso, impegnata a progettare trasformazione e cambiamento.

È una pedagogia critica e aperta, che si muove dialetticamente tra istanze di libertà, di evoluzione, di costruzione di mondi nuovi (e possibili) e la concretezza di un impegno etico radicato nella problematicità della realtà.

Tale paradigma, strutturalmente disponibile al confronto e al superamento di prospettive unilaterali e parziali, utilizza in forma dialettica il dispositivo della *speculazione* (il piano ideale della teoria) e il dispositivo dell'*azione* (il piano contingente della prassi). Il primo sostenuto dai principi del *trascendentale* e del *possibile*, il secondo da quelli della *scelta* e dell'*impegno*.

In tal senso, questo modello pedagogico realizza una creativa integrazione tra gli aspetti antinomici dell'esperienza educativa: tra soggettività e oggettività, individualità e socialità, realtà e possibilità, irrazionalità e razionalità. Esso si traduce in una proposta di progettazione costruita sulla *pluralità* e sulla *differenza*, per la promozione della *creatività* e per la piena valorizzazione delle molteplici dimensioni del pensiero e della personalità.

2. LA PRASSEOLOGIA. OVVERO LE «STRATEGIE» STELLARI NEL FIRMAMENTO DELLA PEDAGOGIA

2.1. L'«alfabeto empirico» della pedagogia

Nelle pagine precedenti è stato analizzato il *dispositivo formale*, ossia l'«alfabeto teorico» che ci ha permesso di circoscrivere e caratterizzare il *sistema delle idee* del sapere pedagogico.

In queste pagine, più legate alla dimensione dell'azione, viene esaminata la funzione pratico-operativa dell'«alfabeto empirico» che concorre a definire il versante pragmatico del discorso pedagogico.

Le parole della pedagogia, infatti, vengono qui proposte, nella loro funzione esplicativa, come *categorie fattuali*, centrali e irrinun-

ciabili della dimensione concreta e trasformativa della pedagogia: categorie orientative con funzione regolativa, legate all'azione e all'intervento, alla realizzazione della progettualità pedagogica nella concretezza dell'esperienza. Si tratta di parole complesse, da interpretare all'interno di precisi paradigmi teorici. Una stessa parola, infatti, può assumere dominanza di significato differente a seconda del contesto storico-culturale in cui è inserita, a seconda degli autori che la usano e, soprattutto, in relazione alle parole «prossime» con cui rischia di essere confusa o sovrapposta.

Un esempio di questa complessità è dato da un «trinomio» di parole – educazione-istruzione-formazione – reciprocamente intrecciate.

All'interno del glossario pedagogico abbiamo selezionato dieci «parole chiave» – il trinomio *educazione-istruzione-formazione*, poi *sviluppo, autonomia, diversità, gioco, interesse*, e poi ancora *corporeità, affettività, socialità, creatività* – ineludibili per poter dare voce ad ambiti e obiettivi nevralgici della prassi pedagogica.

Ciascuna delle *parole* proposte rinvia ad altre parole e richiede complesse interazioni e integrazioni. «Interesse», ad esempio, rinvia a «motivazione»; «autonomia» a «libertà» ed «emancipazione»; «diversità» a «identità» e «alterità». Altri termini sono comuni a più ambiti disciplinari: «sviluppo» è parola cara anche alla biologia e alla psicologia; «diversità» all'antropologia, alla biologia e alla stessa psicologia; «gioco» chiama in causa l'etologia ma anche l'antropologia e la psicologia.

Parole, dunque, ricche di storia e di tradizione che, all'interno della scienza pedagogica, assumono significati specifici e originali.

2.2. Le dieci parole «al maiuscolo» della pedagogia

2.2.1. Parola numero uno, anzi un «trinomio» di parole: «Educazione, istruzione, formazione»

L'*educazione* (nella doppia accezione che deriva dalle due parole latine: *educare*, che vuol dire allevare, nutrire; e *ducere*, che vuol dire trarre fuori) è la parola madre su cui il sapere-agire pedagogico si struttura e si ramifica. Essa fa riferimento soprattutto all'ambito di riflessione valoriale, affettivo-relazionale, etico-sociale, esplicando-

si e realizzandosi prevalentemente nelle *istituzioni non formali* quali famiglia, chiese, libere associazioni, oltre che nella scuola.

L'*istruzione*, invece, fa riferimento all'ambito del cognitivo e ai processi dell'acquisizione di conoscenze, saperi e competenze (analitiche e descrittive, interpretative e critiche, euristiche e creative). Essa si esplica e realizza prevalentemente nelle *istituzioni formali* e principalmente nella scuola, luogo specializzato dei processi di insegnamento-apprendimento, della trasmissione culturale e della ricerca personale, pertanto, punto cardine dell'intero sistema formativo.

La *formazione*, infine, reinterpretata in questi ultimi anni sulla base della rilettura dell'idea di *paideia* greca e di *Bildung* tedesca, è intesa come processo dinamico dell'«acquisir forma» e del «formarsi», come dimensione ove si realizza l'integrazione critico-costruttiva del nesso (intricato e dialettico) educazione-istruzione.

Si tratta, è evidente, di un trinomio di parole che fa riferimento ad un unico ambito di riflessioni e metariflessioni ma, soprattutto, ad un insieme complesso e dialettico di attività specifiche e intenzionalmente organizzate. Di qui le domande: «Quando quell'attività è e deve essere educazione o istruzione o formazione? A chi spetta la priorità? L'educazione non è già e anche istruzione e formazione? E l'istruzione non educa e forma? Ma è possibile riasorbire l'istruzione nell'educazione e nella formazione, e viceversa? Sappiamo però che questo è un problema costantemente aperto in pedagogia: da Socrate in poi»¹.

La natura della relazione e dell'intreccio esistenti fra le tre dimensioni di educazione-istruzione-formazione è stata costantemente al centro della riflessione pedagogica che, di volta in volta, nel corso della storia e a seconda degli approcci teorici, ha argomentato le ragioni del prevalere di una dimensione sulle altre. Al di là delle contingenze storiche e delle particolari scelte interpretative, è necessario ora rilevare come i tre momenti siano legati da un rapporto di «correlazione/inclusione e tensione/opposizione insieme»². Ma occorre rilevare, soprattutto, come la specifica dialettica che collega e tiene insieme tali dimensioni richieda un costante impegno alla valorizzazione dell'apporto integrativo che ciascuna di esse of-

¹ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 131.

² Ivi, p. 132.

fre alle altre e che, insieme, tutte e tre offrono alla comprensione profonda della natura plurale e del ruolo dei processi della trasmissione culturale, oltretutto della costruzione e ri-costruzione personale delle conoscenze e delle competenze, dei saperi e dei valori elaborati dall'umanità nel corso della storia³.

2.2.2. Parola numero due: «Sviluppo»

Si deve alle ricerche psicogenetiche di J. Piaget la prima e più completa elaborazione di un modello di *sviluppo* psichico inteso in senso evolutivo, cioè come progressione per stadi volta al raggiungimento, in età adulta, di una situazione di relativa stabilità. Tale modello di sviluppo, definito «costruttivistico», prevede che il soggetto costruisca le proprie strutture mentali attraverso una serie di successive ristrutturazioni effettuate sulla base di una fitta rete di relazioni continue con l'ambiente. In quanto successione di stadi di «equilibrazione progressiva», lo sviluppo psichico si configura, in tal modo, come il prodotto dell'azione del soggetto nel mondo, dell'interazione continua tra *organismo* e *ambiente*, fra *natura* e *cultura*.

Questo modello di sviluppo sequenziale, esito di una catena di equilibrazioni e riequilibrazioni fino all'età adulta, è stato, in anni più recenti, revisionato e integrato da studiosi appartenenti alla stessa scuola piagetiana. Rispetto al modello classico elaborato da Piaget, si accentua l'idea della irregolarità e discontinuità dello sviluppo. Questo non procede per accumulazione progressiva e successiva ma, al contrario, si caratterizza per la sua eterocronia, e cioè per un andamento frastagliato e zigzagante in cui si alternano accumulazioni e rallentamenti, progressioni e regressioni. Nel corso di uno

³ Sulla dibattuta questione del rapporto fra educazione e istruzione, cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997. Sulla più recente tematizzazione del concetto di formazione cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994; F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996; V. Sarracino (a cura di), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997; F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra teoria e prassi*, Liguori, Napoli 1997; G. Chiosso, *Educazione e formazione tra pedagogia e scienze dell'educazione*, in G. Bertagna, G. Chiosso, A.M. Mariani, L. Milani, S. Nosari, M. Pavone, F. Rizzi, A. Rosati, *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia-Stampatori, Torino 1999, pp. 1-36; G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

sviluppo «normale», si può pertanto essere «avanti» in alcune abilità e competenze e «indietro» in altre senza che questo sia interpretabile come segno di ritardo o anormalità.

Tale modello di sviluppo di tipo discontinuo e reticolare tende, inoltre, a caratterizzarsi come un processo in costante divenire per l'intero corso della vita dell'uomo. In altre parole, rispetto a una interpretazione in cui la vita è suddivisa in una prima fase *evolutiva*, fino all'età adulta, e in una seconda fase *involutiva*, dalla maturità alla vecchiaia (connotata in positivo la prima, in negativo la seconda), si va affermando una visione della vita come una successione di «cambiamenti» che contrassegnano le differenti età, senza che tale differenza venga stigmatizzata secondo una logica del *più* e del *meno*. Lo sviluppo, pertanto, sia nei suoi aspetti cognitivi, sia in quelli sociali e affettivi, non si interrompe al raggiungimento dell'età adulta (tradizionalmente considerata come la fase della «maturità» del soggetto). Esso, al contrario, si profila permanentemente *aperto* alle sollecitazioni degli influssi sociali e culturali dell'ambiente di vita e di esperienza. In tal senso, è evidente come lo sviluppo si presenti strettamente correlato, sostenuto e potenziato dai processi di apprendimento e di formazione.

Ciò che avvalorata tale tesi è, tra l'altro, l'idea della strutturale «incompiutezza» alla nascita della specie umana (rispetto alla dotazione istintiva delle altre specie) che interpreta lo sviluppo come un processo costruttivamente aperto e mai definitivamente concluso. L'essere umano, in quanto «essere non finito», trova nell'«apertura al mondo» (alle cose e agli altri) e nella necessità di «appropriarsene» e di «modificarlo» (per renderlo più funzionale al proprio adattamento) la possibilità della sua originale realizzazione, ossia la possibilità di sviluppare la creatività e la libertà del pensiero umano che si esprime nel mondo della cultura (arte, scienza, tecnologia). Tutto ciò pone in primo piano la funzione dei processi dell'apprendimento. L'essere umano, infatti, «cresce apprendendo» nel senso che, per sopperire alle proprie carenze biologiche, egli *costruisce* tanto le proprie strutture mentali, quanto il mondo in cui vive. Di qui, il nesso inscindibile sviluppo-apprendimento e la considerazione dell'apprendimento come «strategia di sopravvivenza biologica» oltreché culturale (per vivere occorre «imparare a vivere» ossia occorre imparare a riconoscere e selezionare le informazioni, memorizzarle, trasmetterle, comunicarle, scegliere quelle più funzionali alla vita stessa). L'ap-

prendimento, in tal senso, si configura come la condizione attraverso la quale bambini, giovani e adulti, elaborano in modo originale la realtà, la «trasformano» in sistemi simbolici (tecnologia, arte, scienza, filosofia) contrassegnati dalla infinita libertà creativa che agli uomini e alle donne rinvia proprio dalla loro originaria incompiutezza biologica⁴.

Potenziare le caratteristiche di *complessità* e *multidimensionalità* dello sviluppo (cognitivo, linguistico, motorio, affettivo, relazionale) comporta, pertanto, la predisposizione di un progetto pedagogico in grado di offrire occasioni apprenditive molteplici e differenziate (scolastiche ed extrascolastiche). La produttività di esperienze «cariche» positivamente sul piano intellettuale, emotivo-affettivo e sociale non può che snodarsi lungo il percorso che, in linea con un modello di crescita-sviluppo-apprendimento aperti e in continuo divenire, si struttura anch'esso in forma *continua* e *permanente*, funzionale al superamento della rigida e non più proponibile cesura tra un «tempo dello studio», un «tempo del lavoro» e un «tempo del pensionamento»⁵.

2.2.3. Parola numero tre: «Interesse»

L'*interesse* rappresenta l'espressione più esplicita della motivazione, cioè del desiderio dell'uomo di fare e agire, di pensare e ragionare, immaginare e fantasticare, di stabilire un confronto dinamico fra sé e gli altri. In tal senso, l'interesse, come tensione a muoversi con «curiosità» e con entusiasmo tra le cose, le conoscenze e le persone del mondo circostante, con il gusto del nuovo e dell'inedito, è sempre sostenuto e alimentato da una spinta motivazionale di carattere affettivo.

⁴ Cfr. sull'argomento la parte II, cap. II.

⁵ Sul tema dello sviluppo, cfr. i testi classici J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (1964), Einaudi, Torino 1967. Per una rilettura della teoria piagetiana, cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, D. Fabbri Montesano, A. Munari (a cura di), *L'altro Piaget*, Emme, Milano 1983; D. Fabbri Montesano, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari 1984. Sul tema dell'apprendimento, cfr. il classico L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1934), Laterza, Roma-Bari 1990. Fra i più recenti approfondimenti sui processi dello sviluppo-apprendimento, cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

Così inteso, l'interesse si fa base costitutiva e fondamentale per favorire l'apprendimento e la formazione, per dare direzione al bisogno di conoscenza, di espressione e comunicazione, di gratificazione e piacere presenti in ciascun individuo. Apprendimento e conoscenza, così legati e intrecciati con l'interesse («molla» fondamentale dell'apprendimento), determinano, sin dai primi anni di vita, la tensione vitale che spinge il bambino a fare esperienza, a ricercare risposta ai mille «perché» che va formulando sugli altri e sul mondo, ad attivare, conseguentemente, le proprie strutture cognitive.

Di qui, l'importanza di una funzionale strutturazione dei curricula scolastici, in grado di sollecitare e sostenere, facilitare e motivare:

– l'«interesse» nei confronti della *conoscenza*, quale condizione per la promozione di un pensiero investigativo, curioso, attivo, critico e problematico, aperto alle dimensioni fantastiche e immaginative oltreché alla ricerca di inediti percorsi conoscitivi;

– l'«interesse» nei confronti degli *altri*, quale condizione per imparare a scoprire e a riconoscere la molteplicità e la legittimità di pensieri e sentimenti differenti dai propri, per imparare a interconnetterli con i propri e scoprire la positività e la produttività del confronto e dello scambio; per attivare, su queste premesse, autentiche occasioni di dialogo, di cooperazione e di solidarietà;

– l'«interesse» nei confronti dell'*ambiente*, quale condizione per l'attivazione di una matura coscienza ecologica finalizzata a garantire la salvaguardia di tutte le forme di vita (piante e animali), e dell'intero habitat naturale e antropico da rispettare, amare e proteggere.

Tutto questo richiede una specifica sensibilità pedagogica e didattica nei confronti dell'organizzazione dei contesti educativi: della predisposizione di tempi, spazi e materiali in grado di ampliare e moltiplicare gli interessi, di sostenere la motivazione a osservare, esplorare, conoscere, fantasticare, stare con gli altri; e in grado anche di promuovere la voglia di fare e di sapere, di pensare e di inventare. In breve, di accendere l'intelligenza creativa e la vita immaginativa⁶.

⁶ Sul tema dell'interesse e della motivazione, cfr. i classici J.W. Atkinson, *La motivazione* (1964), Il Mulino, Bologna 1973; B.S. Bloom, *Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali* (1964), Armando, Roma 1974; Id., *Caratteristiche*

2.2.4. Parola numero quattro: «Gioco»

Il *gioco*, coinvolgendo la molteplicità delle dimensioni dello sviluppo infantile, costituisce un'esperienza totalizzante, in grado di appagare, contemporaneamente, il bisogno di fare, di conoscere e di sperimentare, il bisogno di «smontare» e «rimontare» la realtà, modificando creativamente l'ordine delle cose e delle idee, sovvertendo discorsi e parole, reinterpretando fantasticamente esperienze e relazioni.

La complessa e variegata morfologia del gioco e del giocare – il suo essere contemporaneamente libero e regolato, adattivo e trasgressivo, individuale e di gruppo – offre, infatti, ai bambini e alle bambine una straordinaria ricchezza di sollecitazioni cognitive, emotive e sociali. La ricchezza della dimensione ludica, tuttavia, pur trovando nell'infanzia il tempo della sua più libera espressione, è una risorsa a cui l'essere umano continua ad attingere per l'intero corso della vita.

In tale prospettiva, il gioco implica l'intreccio di due fondamentali dimensioni formative: la *dimensione cognitiva* e la *dimensione emotiva*.

a) La *dimensione cognitiva*. Il gioco si afferma come un insostituibile strumento di attivazione dell'intelligenza, consentendo al bambino di sperimentare una serie di funzioni cognitive irrinunciabili:

– la *funzione esplorativa*, da soddisfare attraverso la manipolazione degli oggetti con cui questi entra in contatto e attraverso l'osservazione degli avvenimenti che compongono la sua esperienza;

– la *funzione costruttiva*, capace di dare via libera all'esigenza (vitale per il bambino, come ben sottolineava Maria Montessori) di *fare da sé*, di acquisire cioè *autonomia* e *competenza* di pensiero e di azione, esercitando liberamente e pienamente le proprie potenzialità cognitive a diretto contatto con la realtà;

– la *funzione comunicativa*, attraverso la quale il bambino utilizza e perfeziona i suoi *linguaggi verbali* e *non verbali*, aprendosi a

umane e apprendimento scolastico (1976), Armando, Roma 1979. Tra i più recenti approfondimenti cfr. G.V. Caprara, *Le ragioni del successo*, Il Mulino, Bologna 1996; G. Petter, *La valigetta delle sorprese. Saggio sulla motivazione ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

nuovi orizzonti di relazione con i coetanei e con gli adulti, a partire dai primissimi mesi di vita;

– le *funzioni creativa e inventiva*, grazie alle quali il bambino ha la possibilità di modificare, trasfigurare e reinventare la realtà, di scomporla e riprogettarla in un processo permanentemente ricostruttivo.

b) La *dimensione emotivo-affettiva*. Si tratta di una dimensione che fa riferimento principalmente alla *funzione simbolica* del gioco. Attraverso il gioco simbolico – del «fare finta di» – il bambino ha modo di mettersi nei panni di un altro (persone, cose e animali), prendendo consapevolezza che esistono modi di essere diversi dal proprio. Egli sperimenta, in tal modo, la possibilità di vivere direttamente e concretamente esperienze di *decentramento affettivo, relazionale e conoscitivo*, nel corso delle quali «uscire» dal proprio mondo, comprendere l'esperienza affettiva dell'altro e scoprire la ricchezza del confronto e dello scambio. Allo stesso tempo, il gioco simbolico svolge un'efficace *azione diagnostica e terapeutica* rispetto a situazioni di disagio emotivo e relazionale che, proprio attraverso i giochi di drammatizzazione, trovano l'opportunità di essere rappresentate e, quindi, elaborate e spesso risolte.

Il gioco, dunque, ricopre un ruolo irrinunciabile per la costruzione dell'identità personale, per la promozione dell'autonomia e dell'ampliamento degli scambi sociali, affettivi e relazionali.

La consapevolezza pedagogica della funzione educativa e creativa del gioco comporta una progettazione dei contesti di vita dell'infanzia (la casa, la scuola, la città) che preveda spazi specifici, opportunamente pensati e organizzati per favorire la libera espressività ludica. Ci si riferisce a spazi domestici e scolastici, a ludoteche e palestre, a giardini attrezzati e campi gioco⁷.

⁷ Cfr. i classici M. Lowenfeld, *Il gioco nell'infanzia* (1962), La Nuova Italia, Firenze 1962; J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma 1981. Sulla valenza pedagogica del gioco cfr. A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano 1996. Sulla predisposizione di spazi attrezzati dedicati alle attività ludiche, cfr. A. Kaiser, *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma 1995; F. Frabboni, L. Dozza, *Un bambino di nome Delta. Gioco e ricerca nella scuola dell'infanzia*, Giuseppe Laterza, Bari 1994; C. Stoppa, *Creare una ludoteca*, Franco Angeli, Milano 1997; R. Farné (a cura di), *Le case dei giochi: ludoteca, ludobus e modelli formativi*, Guerini, Milano 1999.

2.2.5. Parola numero cinque: «Diversità»

La *diversità* attraversa la soggettività individuale a livello biologico, psicologico, etnico-linguistico-culturale.

A livello biologico, ciascun individuo è caratterizzato da una sua specifica identità (da un suo specifico genoma) che lo differenzia tanto dagli individui delle altre specie, quanto dagli altri individui della propria specie.

Su questa costitutiva singolarità genetica, si innesta la differenziazione delle esperienze che ciascun soggetto conduce nel proprio ambiente di vita. Le attuali conoscenze neurobiologiche sul cervello dell'uomo hanno rilevato come il numero e la struttura delle interconnessioni neuroniche (e cioè la mappa identitaria di ciascuno) variano da individuo a individuo, in relazione alla particolarità del patrimonio genetico, delle condizioni organiche dello sviluppo cerebrale durante la crescita, delle stimolazioni sensoriali e intellettive dell'ambiente di appartenenza.

Gli studi psicologici, d'altra parte, confermano come ciascun soggetto si caratterizza per una sua specifica e unica identità cognitiva e affettiva. La costruzione di tale specifica identità si realizza attraverso la singolarità del fare ed elaborare esperienze (sensoriali, percettive, linguistiche, espressive, comunicative, sociali, emotivo-affettive), in un gioco dinamico e complesso di corpo e sensorialità, di logica e fantasia, di logos ed eros, di conscio e inconscio, di «io» ed «altri». Si tratta di complessi processi di costruzione delle strutture mentali che il soggetto realizza a contatto con il mondo fisico e simbolico ma, soprattutto, a contatto con le persone con le quali entra in relazione, a partire dalla prima «alterità» di cui fa esperienza: la madre.

Per tutto questo, ciascun soggetto-persona si presenta come *unico e irripetibile*, caratterizzato da «una propria mappa genetica», «una propria impronta intellettuale» e da «una propria singolarità linguistica».

La irriducibile diversità che contraddistingue ciascun soggetto e la storia della sua individuazione nel mondo si configurano, talora, contrassegnate da deficit (sensoriali, motori, cognitivi, linguistici) che comportano spesso pesanti condizioni di handicap sociale, scolastico e lavorativo. Rispetto alla drammaticità della situazione di handicap, la ricerca pedagogica ha dimostrato come sia possibile, tuttavia, individuare, in ciascun soggetto colpito da deficit, zone

attive da cui partire per vicariare le funzioni compromesse. Tutto questo ha confermato la inimmaginabile ricchezza cognitiva e affettiva dell'uomo e la possibilità che questa ha di esprimersi attraverso vie di elaborazione, espressione e comunicazione molteplici e diverse, ma ugualmente ricche ed efficaci.

Alla diversità biologica e di genere, psicologica, intellettuale e linguistica si accompagna un'altra peculiare diversità: quella *etnica* e *culturale*, relativa alle differenze culturali e linguistiche, religiose e valoriali che contraddistinguono gruppi antropologici diversi.

Rispetto al riconoscimento di tale diversità e di fronte all'attuale emergenza migratoria – che ha reso, di fatto, tutte le società pluri-etiche e multiculturali – l'*educazione al rispetto e alla valorizzazione della diversità* si pone come una insopprimibile esigenza insieme formativa, etica e sociale.

La «straordinarietà formativa» della scuola – interpretabile come laboratorio di differenze – sta proprio nel fatto di offrire luoghi e occasioni in cui non solo le diversità si incontrano, ma entrano in un confronto propositivo in base al quale ciascun bambino mette in discussione le proprie convinzioni, si sforza di capire situazioni esistenziali e modi di essere, di pensare e di ragionare diversi dai propri e si predispone all'ampliamento e alla modificazione del proprio sguardo interpretativo sul mondo. Tutto questo richiede l'adozione tempestiva (sin dalla scuola dell'infanzia) di un approccio formativo personalizzato e di una istruzione individualizzata. Capire le differenze, infatti, significa scoprire che vi sono modi imprevedibili e molteplici di apprendere e conoscere, che ciascun soggetto ha uno stile apprenditivo proprio e una propria forma di intelligenza, che ciascun soggetto, ancora, anche nel caso di deficit o minorazione, può elaborare un proprio originale modo di conoscere e di entrare in relazione con gli altri.

La prospettiva è quella di sollecitare e sostenere fin dai primi anni di vita l'esperienza del confronto e del rispetto delle differenze, in modo da farne patrimonio intellettuale e valoriale di adulti in grado di comprendere che la pluralità e la diversità sono valori da difendere e curare in ogni contesto: da quello familiare a quello scolastico, da quello politico a quello economico, da quello sociale a quello culturale⁸.

⁸ Sui temi della diversità e della differenza cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987; A.M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Ro-

2.2.6. Parola numero sei: «Autonomia»

L'*autonomia*, intesa come esercizio costante di autogoverno e di responsabilità diretta del soggetto, è tra gli obiettivi fondamentali del processo educativo-formativo. La coincidenza filosofica ed etica del concetto di autonomia con quello di *libertà* si traduce, sul piano pedagogico, nella costruzione di un progetto formativo che parte dall'infanzia e si esplica – attraverso un complesso intrecciarsi di esperienze di *dipendenza* e di *emancipazione* materiale, intellettuale e relazionale – per l'intero corso della vita.

La peculiarità dell'essere uomo, rispetto agli altri esseri viventi, lo si è già detto, è infatti quella di nascere in condizioni di totale *dipendenza* dagli altri e di dover quindi percorrere un lungo cammino in cui realizzare esperienze di progressiva autonomizzazione dagli «adulti significativi» della propria vita, a cominciare dalla madre. Solo sperimentando gradualmente il distacco, da persone e situazioni protettive, è possibile costruire quella *sicurezza di base* indispensabile per affrontare con fiducia e con entusiasmo una vita adulta, materialmente e psicologicamente autonoma. In questa prospettiva, è a contatto con una realtà esperienziale e relazionale ricca e dinamica che il bambino può imparare a riconoscersi «staccato» dagli altri, dotato di una propria indipendenza, desideroso e capace di stare da solo, ben sapendo che ci sono gli altri e che degli altri non si può fare a meno. Accorgersi di poter contare sulle proprie forze, ma anche sulla disponibilità degli altri, diventa la condizione essenziale per costruire autonomi quadri concettuali e personali modalità di relazione.

La conquista dell'autonomia è, dunque, un processo complesso che si struttura a partire dalle esperienze gratificanti dell'attaccamento e della reciprocità con gli adulti di riferimento e che si articola e si definisce attraverso il confronto tra le proprie regole e quelle degli altri. Autonomia, infatti, non significa assenza di vincoli e di leggi, non si configura come compiaciuto e astratto individuali-

senberg & Sellier, Torino 1989; E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992; A. Nardi, *La didattica del sé. Percorsi di riflessione sul rapporto tra educazione e costruzione dell'identità*, Franco Angeli, Milano 1999. Un approccio psico-pedagogico è in C. Pontecorvo (a cura di), *Intelligenza e diversità*, Loescher, Torino 1981.

smo. Al contrario, l'autonomia va legittimata pedagogicamente come processo di adeguamento, talora severissimo, alle regole dello scambio sociale e della convivenza democratica, reinterpretate consapevolmente e criticamente.

Tutto questo esige, da un punto di vista educativo e formativo, la predisposizione di *luoghi, occasioni e strategie* atti a favorire l'autonomia intellettuale e affettiva del bambino, garantendogli costantemente un vigile e discreto *sostegno* da parte dell'adulto. Ciò comporta la capacità di genitori e di educatori ad assumere un atteggiamento *non* intrusivo e sostitutivo della volontà e degli interessi dei bambini ma, al contrario, facilitante nei confronti dei tentativi di emancipazione che i bambini stessi progettano e portano avanti. In tale direzione, è opportuno che l'insegnante sappia accendere nel bambino curiosità e mobilitare in lui risorse cognitive, incoraggiandolo a intraprendere sentieri di ricerca nuovi e alternativi, senza sovrapporsi ai suoi pensieri, senza interrompere la pianificazione del suo discorso, la sua ricerca di soluzione a un problema, la sua disponibilità e insieme il suo timore a confrontarsi con i pensieri degli altri coetanei. È opportuno allora che, sin dalla scuola dell'infanzia, l'insegnante si impegni nella costruzione dell'autonomia intellettuale e valoriale dei propri allievi: sollecitando e sostenendo in loro la disponibilità a confrontarsi con quanto differisce dai propri modi di essere, ad accettare di fare i conti con gli aspetti mutevoli della realtà storica e sociale in cui si è immersi, promuovendo la disponibilità a incrociare convinzioni, idee, pensieri molteplici e differenti⁹.

2.2.7. Parola numero sette: «Creatività»

La *creatività* è la capacità di prefigurare il nuovo, di vedere al di là dei confini dell'esistente, oltre la dimensione della quotidianità. È la ca-

⁹ Cfr. i testi classici di Maria Montessori e, in particolare, M. Montessori, *Educazione alla libertà* (1950), Laterza, Bari 1956; Id., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), Garzanti, Milano 1962; Id., *La scoperta del bambino* (1962), Garzanti, Milano 1968; Id., *Formazione dell'uomo* (1949), Garzanti, Milano 1968; Id., *Come educare il potenziale umano* (1970), Garzanti, Milano 1970; Id., *Il segreto dell'infanzia* (1938), Garzanti, Milano 1972. Confronta anche J. Dewey, *Libertà e cultura* (1939), La Nuova Italia, Firenze 1953; M. Laeng, *Educazione alla libertà*, Giunti & Lisciani, Teramo 1980; R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

pacità di ristrutturare parole e colori, forme e suoni, idee e schemi concettuali, di ricombinare, in modi diversi, teorie scientifiche ed espressioni artistiche. La creatività, ancora, è la capacità di trasformare e ricostruire permanentemente la realtà attraverso il gioco dinamico di *logica e fantasia, ragione e immaginazione*. La creatività è, in altre parole, la capacità di tenere insieme e di interconnettere elementi conflittuali e antinomici, di conciliare *convergenza e divergenza, pensiero logico e pensiero fantastico, continuità e rottura, ordinario e straordinario, conscio e inconscio*. L'intuizione e l'immaginazione si saldano al rigore logico, la fantasia all'impegno di studio, le emozioni alla mente, in una ricerca trasformativa che caratterizza la storia degli uomini ed è tangibilmente riconoscibile nelle molteplici esteriorizzazioni della loro attività simbolica. Così intesa, la creatività è una dimensione strutturale dell'intelligenza nella sua costitutiva tensione alla soluzione dei problemi della vita, all'individuazione di nuovi problemi, alla permanente ristrutturazione dell'esperienza.

La creatività, infatti, si lega alla sopravvivenza biologica, mentale e culturale dell'essere umano ed è sollecitata ad attivarsi proprio da quelle situazioni di squilibrio e di incertezza, di rottura e di distruzione, di separazione e di inquietudine, che sollecitano e motivano l'essere umano a ricercare nuovi equilibri. In tal senso, la creatività si lega alla perenne tensione umana verso il nuovo, il non ancora, l'oltre e l'altrove, e si esprime nelle previsioni, nelle anticipazioni, nella invenzione e nella progettazione di soluzioni inedite e originali.

La tensione creativa alla trasformazione dell'esistente in relazione a situazioni insoddisfacenti o problematiche è attivata dagli esseri umani, non solo nei confronti degli altri e del mondo, quanto anche nei confronti del proprio Sé. Sin dai primi mesi di vita, i bambini e le bambine esprimono la creatività delle loro singole identità nell'impegno che manifestano nella costruzione del senso di Sé, attraverso l'originale integrazione dei dati percettivi e cognitivi che provengono dal mondo esterno con quelli del proprio mondo interiore, con le personali e irripetibili esperienze emotive. La creatività di tale processo autocostruttivo si esprime principalmente attraverso il *gioco*. Nel gioco, infatti, il bambino ha modo di *esplorare, manipolare, trascendere* il dato reale e concreto, di *trasfigurarne e trasformarlo* muovendosi in uno «spazio di confine» (in bilico tra *dentro* e *fuori*, tra *realtà* e *fantasia*, tra *desiderio* e *sogno*) in cui sperimentare produttivamente la capacità di creare qualcosa di nuovo: esperienze, pensieri, oggetti, relazioni.

Se è vero che la creatività è una caratteristica intrinseca della vita mentale e non necessariamente una caratteristica di soggetti eccezionali (pochi individui eletti: i geni), essa va però opportunamente sostenuta, sollecitata e incrementata.

Cosa caratterizza e sostiene, allora, il pensiero creativo? Innanzitutto la curiosità, la fluidità delle idee, la flessibilità e l'originalità intellettuale, l'utilizzazione del *pensiero divergente*, cioè quel tipo di pensiero nel quale l'impegno e la vastità della ricerca si accompagnano alla capacità e alla disponibilità nei confronti di una molteplicità di risposte possibili. Il pensiero creativo, in altre parole, è un pensiero connotato di sensibilità e di attenzione nei confronti della *differenza*, capace di pensare, di comprendere e di scegliere per sé diverse e molteplici possibilità cognitive, affettive ed esistenziali.

Lo sviluppo di un pensiero in grado di attingere e utilizzare produttivamente il proprio potenziale creativo è fortemente condizionato dall'«ambiente» ove si realizzano i primi percorsi di apprendimento e di formazione del soggetto. In tal senso, l'emergere della creatività (troppo spesso colpevolmente bloccata e sottoutilizzata) è legato alla qualità delle offerte formative, ossia alla qualità del contesto in cui il bambino vive: le persone, le relazioni, gli spazi, gli oggetti, le opportunità rispetto ai quali il bambino struttura le proprie strategie adattive.

Occorre, pertanto, che una particolare e imprescindibile attenzione venga rivolta ad assicurare al bambino condizioni adeguate a consentirgli esperienze di curiosità, interesse, ricerca e impegno. Ma occorre anche dedicare una specifica cura alla predisposizione di situazioni in cui sia favorita la possibilità del bambino di concentrarsi e di riflettere: spazi di «silenzio» in cui il bambino possa trovare i propri tempi e i propri modi per attivare quel *dialogo interiore* che, solo, permette il dispiegarsi di attività logiche e immaginative autenticamente creative.

La creatività, dunque, si pone come elemento strutturante del pensiero, nelle sue molteplici ramificazioni: cognitivà, affettività, pensiero artistico, relazionalità e comunicazione. A fronte di tutto questo, lo sviluppo di un pensiero organicamente declinato in direzione creativa impegna la pedagogia su due piani diversi ma inseparabili: il piano della «formazione intellettuale» e il piano della «formazione estetica».

1. A livello dello sviluppo e della formazione intellettuale, la creatività cognitiva indica quella capacità dell'uomo di saper fronteggiare la problematicità dell'esperienza, attraverso l'impegno ad impostare con chiarezza le questioni da indagare, a proporre ipotesi per una possibile soluzione, a verificare l'ipotesi e giustificare con argomentazioni la sua attendibilità. Così intesa, qualità particolari della creatività cognitiva sono la *flessibilità*, la *prontezza*, la *costruttività* delle forme e dei processi di elaborazione del pensiero. In breve, la capacità di ragionare in modo versatile su qualunque problema.

Lo sviluppo e la formazione intellettuale si articolano in una pluralità di forme differenti (Gardner, al proposito, ha parlato di una «molteplicità di intelligenze», dall'intelligenza linguistica all'intelligenza corporea, dall'intelligenza musicale all'intelligenza interpersonale), ciascuna delle quali presenta particolari periodi critici, fasi di stasi e fasi di recupero prodigioso.

Tutto questo richiede interventi formativi in grado di «curare» e «coltivare» tali specificità di forme di intelligenza, riconoscendo, valorizzando e sostenendo, al contempo, la necessità di una loro articolata integrazione. Una formazione intellettuale opportunamente orientata in senso creativo investe e coinvolge, pertanto, corpo e linguaggio, si nutre degli stimoli ambientali e sociali, interferisce nei processi inconsci o inespressi e si incrocia con le regole del discorso e della logica, con gli apporti dell'intuizione e dell'immaginazione, in un esercizio autocostruttivo continuo e permanente.

L'esercizio intellettuale, in tale direzione, si propone come il primo e più potente strumento di raccordo e di collegamento tra l'uomo e il suo ambiente. Attraverso tale esercizio il soggetto che apprende:

– «osserva» oggetti e situazioni che gli sono attorno, compie su di essi una ricognizione globale e analitica, interpreta e attribuisce loro significati e funzioni anche in relazione alle proprie *motivazioni*, a loro volta collegate a *bisogni* e *interessi* specifici;

– «riflette» su ciò che lo circonda, raffronta e compara dati e situazioni, compie analogie e inferenze, elabora schemi rappresentativi e mappe concettuali, decostruisce e ricostruisce creativamente la realtà, intraprende percorsi inusuali, inventa soluzioni originali, opera quelle rivoluzioni concettuali in grado di rompere i paradigmi della scienza ormai consolidati, aprendo nuove frontiere per la conoscenza e la ricerca;

– «esprime» e «comunica», attraverso il *linguaggio* (straordinario «medium» del rapporto tra l'uomo e il mondo), le proprie elaborazioni simboliche in una molteplicità di codici espressivi che ne ampliano e diversificano le potenzialità espressive e cognitive.

Grazie alla cognitività creativa, quindi, il soggetto è in grado di «prendere contatto» con la realtà che lo circonda, di scoprire nessi e relazioni tra i dati dell'esperienza, di affrontare e sapersi muovere all'interno di situazioni problematiche, di ricercare ipotesi per la loro possibile soluzione, di sperimentare tali ipotesi e utilizzare i risultati ottenuti per arricchire e ampliare, via via, il campo delle proprie competenze. L'uso creativo dell'intelligenza, pertanto, con la sua capacità di *apprendere* e di *elaborare saperi*, nonché di *riflettere* su di essi, consente all'uomo di risolvere problemi personali e collettivi, di interagire attivamente con il mondo, intervenendo anche a modificarlo e ricostruirlo.

Un'educazione intellettuale, volta a sviluppare cognitività e metacognitività, a sollecitare criticità, curiosità e creatività investigativa, a promuovere l'attivazione di intelligenze multidimensionali e flessibili, diventa primo strumento di autonomia contro ogni forma di passività e di dipendenza e, allo stesso tempo, risorsa volta ad acquisire la capacità di scelta e di progettazione di un mondo dallo sviluppo più giusto ed equilibrato.

In tal senso, l'educazione intellettuale comporta la capacità di individuare con chiarezza i problemi posti dall'esperienza. Comporta, altresì, la disponibilità, attraverso il concorso dell'immaginazione, a tentare percorsi di ricerca inediti, a inventare ipotesi creative, ad accettare il rischio del cambiamento. Così intesa, l'educazione intellettuale ha modo di realizzarsi nell'educazione della coscienza storica e della responsabilità civile, nell'educazione scientifica come educazione alla ricerca. Una cognitività creativa pienamente dispiegata, infatti, rompe stereotipi e pregiudizi, permette l'irruzione del nuovo e del possibile, offre soluzioni per una convivenza e un confronto più responsabili e allargati e si traduce, necessariamente, in progresso sociale, in solidarietà, collaborazione, democrazia.

2. Quanto alla creatività estetica (e ai connessi processi di sviluppo e formazione), essa investe l'insieme delle esperienze sensoriali, razionali e immaginative attraverso cui il soggetto interagisce con

l'ambiente circostante, appropriandosi, percettivamente, cognitivamente e affettivamente, della realtà naturale e culturale, nella pluralità di forme e colori, profumi e sonorità che la caratterizzano.

In questa ottica interpretativa, l'educazione estetica si offre non solo come specifica area di intervento formativo ma come ambito trasversale a più campi di sapere umano (artistico, scientifico, letterario, ecc.) e quindi funzionale alla creatività, nella molteplicità delle sue manifestazioni.

La tensione integrativa e ri-combinativa dell'«estetico», che ha permeato nel corso dei secoli i linguaggi comunicativi ed espressivi dell'uomo, si è espressa in una ricca tradizione di produzioni culturali: dalla poesia orale alla musica, al canto e alla danza, dalla scultura alla pittura e, ancora, dal cinema alla computer-grafica, alla fotografia, alla comunicazione pubblicitaria.

Questa pluralità di generi espressivi conferma quanto la dimensione estetica viaggi lungo i diversificati canali della rete comunicativa e rende esplicita ed evidente la centralità che essa assume nell'ambito della vita quotidiana di ciascuno, contrassegnata da una «estetica» troppo spesso opacizzata e devitalizzata. La formazione estetica (con la sua potente carica trasformativa ed emancipatrice) sollecita al recupero di tale esteticità, al rinnovamento del rapporto con gli altri e con la natura attraverso una cura costante degli *spazi* (da quelli domestici a quelli cittadini, a quelli più largamente ecologici), dei *modi* e degli *atteggiamenti* (il nostro porgerci, il nostro esprimerci, l'immagine che presentiamo di noi stessi), degli *oggetti* attorno a noi (il loro accostamento cromatico, le loro proporzioni, le combinazioni dei loro volumi). La consapevolezza della dimensione estetica della realtà – che si esprime nell'arredamento degli ambienti di vita, nell'abbigliamento, nella cura per la natura – permette di coglierne dissonanze e incongruenze formali. La «trasfigurazione» del reale si salda, in questa accezione, con la ricombinazione *creativa, fantastica, immaginativa* delle nostre istanze di trasformazione. Questa tensione estetica, trasformativa del *presente* e modello (ipotizzato e auspicato) del *futuro*, si traduce in fondamentale e insostituibile esercizio di cambiamento, di ricerca e utilizzazione di codici, alfabeti, modi rinnovati in cui pensare e affrontare il nuovo e il non ancora sperimentato.

Accanto al continuo esercizio estetico di formalizzazione e riformalizzazione, di «montaggio» e «smontaggio» della realtà, è fonda-

mentale sottolineare l'importanza di un'autonoma e allargata *produzione artistica*. Padroneggiare e gestire forme articolate e diversificate di produzione artistica non solo favorisce l'ampliamento delle possibilità di esplicazione delle competenze estetiche ma costituisce anche un momento importante di riappropriazione di quelle quote di matericità e sensorialità creativa troppo spesso cristallizzate e sommerse.

La scuola, in tale direzione, è la prima istituzione chiamata a favorire il passaggio da momenti passivi di fruizione dell'opera d'arte a esperienze critiche e razionali di decodificazione estetica, da forme di espressività artistica spontanee e casuali a produzioni tecnico-artistiche consapevoli e controllate. Per fare tutto questo, è opportuno rafforzare e moltiplicare i raccordi con musei, pinacoteche, gallerie, proponendo spettacoli (lirici, cinematografici, teatrali e musicali) da fruire nei loro spazi più idonei e naturali – sale cinematografiche, teatri, conservatori, auditorium – ma anche negli spazi informali delle feste popolari e delle iniziative «di strada».

La formazione estetica, così ripensata e arricchita, si trasforma in un fondamentale strumento di sollecitazione, revisione, ridefinizione del mondo, contro i rischi dell'alienazione, della frantumazione e della standardizzazione cognitiva e immaginativa. L'esperienza della creatività estetica, infatti, rompendo gli schemi del già visto e del già udito, consente di dilatare e intensificare i nostri sensi, di mutare forme e tempi di vita, di eludere ogni confine e moltiplicare le prospettive da cui guardare la realtà.

Nello specifico, si tratta di recuperare la dimensione estetica come dimensione aperta alla *totalità dell'esperienza* e accessibile alla *totalità degli uomini*. Cogliere il valore formativo del momento estetico significa valorizzare la sua funzione di esaltazione della creatività e dell'immaginazione, di ampliamento e amplificazione della sensibilità, del gusto e della raffinatezza nelle produzioni e negli atteggiamenti. Essere esteticamente creativi vuol dire vivere in modo autenticamente personale, impegnandosi nella ricerca di situazioni nuove e stimolanti, con la curiosità di chi non rifiuta il confronto e lo scambio con altre sensibilità e con altre intelligenze. L'educazione estetica – intesa come potenziamento della vita immaginativa – rivela, in tal modo, la sua costitutiva apertura al cambiamento, alla sperimentazione dell'inedito e del possibile. Essa rivela, in altre parole, la sua fondamentale sensibilità verso le molteplici componen-

ti dello sviluppo e della formazione promuovendo l'integrazione di gioco e lavoro, vita fisica e vita affettiva, esercizio intellettuale (logica, concettualizzazione, induzione, deduzione) ed esercizio immaginativo (fantasia, liricità, intuizione).

In tale prospettiva, la sensorialità e l'intelligenza estetica si configurano quali dimensioni fondanti della costruttività umana. Esse non si limitano a coinvolgere il campo specifico della creatività artistica ma investono la complessità dell'esperienza di vita del soggetto, nella totalità delle forme in cui questa si esplica: intellettuale e fantastica, etica e ludica, individuale e sociale¹⁰.

2.2.8. Parola numero otto: «Corporeità»

La *corporeità* dell'uomo e della donna chiama in causa la dimensione materica e biologica dell'essere umano, inscindibilmente connessa a quella mentale. In tal senso, una corretta interpretazione del corpo non può non rinviare alla profonda e transattiva dialetticità che collega *corpo* e *psiche* in una *unità sistemica*, nella quale l'autonomia funzionale di ciascuna delle due dimensioni è garantita proprio dalla relazione reciproca che lega l'una all'altra.

La valorizzazione della dimensione corporea trova la sua premessa nella «riformulazione» del concetto di corpo, inteso oggi come *medium di conoscenza e di comunicazione* con se stessi, con gli altri e con l'ambiente. Ciò in contrapposizione a un'interpretazione riduttiva che per molti secoli ha presentato la matericità del corpo in contrapposizione con la «lievità» e la «leggerezza» dello spirito.

¹⁰ Cfr. i classici J. Dewey, *Intelligenza creativa* (1917), La Nuova Italia, Firenze 1957; M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo* (1945), Giunti Barbera, Firenze 1965; J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1962), Armando, Roma 1968; L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1972), Editori Riuniti, Roma 1972; J.P. Guilford, *Elementi caratteristici della creatività*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive* (1959), La Scuola, Brescia 1972. Per una lettura pedagogica, cfr. A. Bassi, A. Santoni Rugiu, *Creatività e deprivazione artistica*, La Nuova Italia, Firenze 1969; G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974; M. Mencarelli, *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976; F. De Bartolomeis, *L'esperienza dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1989; L. Rosati (a cura di), *Creatività e risorse umane*, La Scuola, Brescia 1997; F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Carocci, Roma 1999. Cfr. altresì H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione* (1989), Feltrinelli, Milano 1991; Id., *Intelligenze creative* (1993), Feltrinelli, Milano 1994.

In questa accezione riduttiva, il corpo è stato a lungo inteso come fattore di limitazioni e di sofferenze per l'essere umano, luogo d'azione delle passioni più elementari e, in particolare, strumento di seduzione e di piacere sessuale: ambito, quest'ultimo, inquietante e pericoloso, da sorvegliare, controllare e, talora, interdire. Di qui una pedagogia del corpo pesantemente declinata sul disciplinamento puntuale e rigoroso delle posture, dei desideri e delle pulsioni, dello sguardo e dello stesso abbigliamento.

Soltanto nel Novecento le teorie sulla corporeità iniziano a liberarsi da vincoli moralistici e sessuofobici e si incamminano verso frontiere pedagogiche che accolgono la dimensione fisica del bambino come irrinunciabile strumento di conoscenza e di relazione. In questa accezione, il corpo si pone sempre più come linguaggio, percezione attiva, intuizione precategoriale, luogo di liberazione delle proprie potenzialità sensuali, immaginative e comunicative.

Queste concezioni, tese a valorizzare il forte potere di mediazione cognitiva, affettiva e comunicativa offerto dal corpo, hanno trovato sostegno e conferma nella diffusione di modelli culturali innovativi e problematici e, soprattutto, in una serie di studi e ricerche condotti in campo psicologico e neurobiologico.

Si tratta di studi che mostrano come, nel bambino e nella bambina, l'apprendimento si realizza attraverso il corpo e la sua sensorialità. Da Rousseau a Montessori, da Piaget a Merleau-Ponty a Wallon a Gardner, l'esplorazione cognitiva dell'ambiente e le prime interazioni sociali, la costruzione dell'identità personale e i primi livelli di concettualizzazione umana avvengono sulla base del movimento e del coordinamento spazio-temporale realizzati tramite l'esperienza della propria corporeità.

Con grande efficacia, Maria Montessori indica nella «mano» – assunta a simbolo della corporeità stessa – quell'organo fine e complicato nella sua struttura, che consente all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali con l'ambiente. L'uomo, precisa Maria Montessori, «prende possesso dell'ambiente con la sua mano» e lo trasforma sotto la guida dell'intelligenza.

Se il corpo, dunque, è motore e veicolo privilegiato di pensieri e azioni, emozioni e affetti, luogo di raccordo tra *logos* ed *eros*, appare evidente come l'*educazione fisica e motoria* debba aprirsi a interpretazioni plurilaterali in grado di cogliere, del corpo, le molte

plici valenze biologiche e fisiologiche, ma anche cognitive, affettive, sociali ed estetiche.

L'educazione fisica e motoria si connota, dunque, come insegnamento all'uso intenzionale e creativo del corpo, come campo formativo rivolto, in altre parole, verso una corretta gestione e controllo della propria corporeità. Conseguenziale diventa la sollecitazione della *conoscenza*, anatomica e fisiologica, del corpo umano, nonché dell'interazione esistente tra educazione fisica ed educazione alimentare (si pensi, ad esempio, alla drammatica rilevanza che assume, oggi, soprattutto in età adolescenziale, i problemi della anoressia e della bulimia), tra attività ginnico-sportive e gioco, tra dedizione e costanza nel proprio impegno fisico e arricchimento del più complessivo patrimonio culturale.

L'educazione fisica e motoria, interpretata come educazione a un uso consapevole e costruttivo del proprio corpo, è chiamata a promuovere una corretta fruizione dello sport, favorendo esperienze sostenute da leale competitività e agonismo, capaci quindi di sollecitare un costruttivo confronto con gli altri. Tutto questo significa, anche, educare a comprendere le molteplici forme attraverso cui una prestazione fisica può realizzarsi. Il che significa, ancora, cogliere la contiguità tra ginnastica, danza e mimo, nonché riflettere sulla storia e sul significato culturale delle differenti attività ginnico-sportive (dal karate allo judo, dallo shiatsu al body building) e sulle molteplici manifestazioni artistiche legate al linguaggio del corpo (dal pattinaggio artistico alla danza, dalla «body art» al teatro).

Una corretta formazione corporea, in tal senso, contribuisce:

- alla formazione intellettuale, affinando gradualmente le capacità senso-percettive, sviluppando gli schemi posturali di base, insegnando a collocarsi nello spazio e ad adeguare a esso i propri modelli motori;
- alla formazione etico-sociale, educando al rispetto e alla condivisione delle regole di gruppo e acquisendo, contemporaneamente, conoscenza e padronanza delle regole della comunicazione sociale e della convivenza democratica;
- alla formazione affettiva, insegnando a controllare forme di aggressività e di prevaricazione e utilizzando i giochi come occasioni di apertura collaborativa e di incontro empatico con gli altri;
- alla formazione estetica, prestando attenzione alla scioltezza e all'eleganza dei movimenti oltreché alla «armonia» fisica.

L'educazione fisica – intesa come educazione alla vitalità, alla gioia del movimento, a un uso libero e armonioso del corpo, valorizzato nelle sue dimensioni espressive, comunicative, conoscitive ed estetiche – si *contrappone* a quelle offerte ludico-sportive subordinate a interessi di mercato, prive di intenzionalità formativa e, talora, discriminanti e selettive nei confronti delle fasce di utenza socialmente ed economicamente più svantaggiate.

In quest'ottica, l'educazione fisica si incrocia con l'educazione intellettuale, affettiva, etico-sociale, artistica, scientifica ed ecologica, attraverso la *moltiplicazione* e la *valorizzazione* delle attività, molte delle quali da svolgere all'aria aperta, a contatto diretto con la natura¹¹.

2.2.9. Parola numero nove: «Affettività»

Il termine *affettività* consente di indicare un'area molto vasta e articolata della vita psichica, all'interno della quale rientrano sentimenti ed emozioni palesi e comunicabili nonché tutto ciò che afferrisce alla dimensione dell'inconscio, quindi a pulsioni e dinamiche che sfuggono alla consapevolezza del soggetto. Si tratta di un territorio molto ampio, reso ancora più complesso dalle interferenze che la dimensione affettiva struttura con la dimensione cognitiva, comunicativa e relazionale.

Non c'è comportamento – per quanto razionale – che non venga in qualche modo attivato e influenzato da una reazione emotivo-affettiva. Più in particolare, le manifestazioni dell'affettività (interesse e disinteresse, curiosità e indifferenza, costanza e discontinuità, soddisfazione e insoddisfazione) sono la base delle motivazioni dell'apprendimento e ne condizionano profondamente l'esito. Allo stesso modo, l'affettività investe la dimensione etico-sociale, nella misura in cui i differenti vissuti affettivi (piacere, gioia, simpatia e, viceversa, frustrazione, angoscia, egoismo) determinano, in positivo o in nega-

¹¹ Cfr. i classici A. Lapierre, B. Aucouturier, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali* (1974), Sperling & Kupfer, Milano 1978; H. Wallon, *L'evoluzione psicologica del bambino* (1941), Bollati Boringhieri, Torino 1980; J. Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni* (1981), Armando, Roma 1984. Una lettura pedagogica è in M. Baldacci, *L'educazione motorio-sportiva*, Pellegrini, Cosenza 1988; Id., *Programmare l'educazione motoria: verso un curriculum sportivo*, Editrice Italiana, Teramo 1989.

tivo, i rapporti con le cose, con gli altri, con il mondo, influenzando l'apertura relazionale, la disponibilità al confronto, al dialogo, alla cooperazione, all'amicizia e all'amore.

L'esigenza di legame, di condivisione e compartecipazione tra le persone, tra le persone e gli oggetti, tra le persone e l'ambiente è una istanza esistenziale che anima il bambino sin dalla nascita. Il neonato, in tal senso, comincia subito a prestare attenzione a quanti entrano in contatto con lui: ogni comportamento adulto è ampiamente compreso e introiettato dal bambino, anche se molto piccolo. Le manifestazioni di contatto fisico, attenzione, disponibilità, simpatia nei suoi confronti creano in lui sensazioni di piacere e di gioia mentre le manifestazioni di indifferenza o di ostilità sono immediatamente avvertite come dolore e dispiacere.

All'interno di queste prime relazioni – fatte di sguardi e carezze, di vicinanza e protezione – si gioca, per molti versi, la formazione della sicurezza di base del bambino. Un bambino che si sente accettato mostra curiosità e interesse per il mondo a lui circostante. Viceversa, in un ambiente affettivamente deprivato, il bambino che si sente rifiutato comincia a elaborare le prime, distruttive strategie di opposizione e di conflitto nei confronti del mondo. Le teorie psicoanalitiche (più in particolare gli studi di Bowlby, di Winnicott e di Spitz) hanno, tra gli altri, sottolineato come la carenza di affetto nei primi anni di vita può essere causa di permanente insicurezza esistenziale, di vissuti di penosa dipendenza intellettuale e affettiva e di manifestazioni aggressive nei confronti di sé, degli altri e delle cose che lo circondano.

Tali studi, evidenziando la complessità e la conflittualità dell'esperienza affettiva nell'età infantile, hanno definitivamente messo in crisi una concezione semplificata e retorica dell'infanzia, indicata come età dell'innocenza e della felicità. L'infanzia, al contrario, viene proposta come un'età carica di ansie e di angosce.

Il bambino vive nella permanente paura dell'abbandono e del buio, vive con sgomento la minacciante grandezza delle cose attorno a lui, ancora troppo piccolo per fronteggiarle e controllarle. Di fronte a tanti timori, egli chiede sostegno, conforto e protezione: condizioni essenziali per apprendere la ricchezza dell'affettività, per esprimere desideri, emozioni e passioni.

Man mano che cresce, il bambino acquisisce capacità di «decentramento affettivo», divenendo più attento ai sentimenti degli

altri, più disponibile a capire e condividere emozioni diverse dalle proprie, a partecipare alle gioie e ai dolori, agli entusiasmi e alle delusioni degli adulti, dei fratelli, dei compagni. Attraverso tali esperienze, egli allarga e rafforza la propria tensione affettiva in direzioni molteplici e articolate: si preoccupa vivamente dello stato di benessere degli animali, intensifica i suoi scambi e i suoi dialoghi con le molteplici forme di vita che lo circondano, prova rispetto e affetto nei confronti della natura e dell'ambiente in cui vive.

È evidente, altresì, come tutte le fasi dell'esistenza umana siano dense di affettività. Bisogno di amicizia e di amore, desiderio di protezione e di conforto (da ricevere e da dare) sono comuni a tutte le età, dall'infanzia all'adolescenza, dall'età adulta alla vecchiaia. Si consideri, ad esempio, la funzione determinante che – nel corso dell'adolescenza – possono svolgere i sentimenti di amicizia, nei confronti dei coetanei, per il controllo dell'angoscia, del disorientamento e dell'incertezza che caratterizzano questa fase di transizione evolutiva. Si consideri, analogamente, come il possesso di una solida base emotiva ed affettiva può costituire – nel corso della vecchiaia – una fondamentale risorsa vitale in un'età soggetta a pesanti situazioni d'isolamento e di solitudine esistenziale.

Se le richieste infantili di affetto e assicurazione trovano in famiglia il luogo naturale di primo accoglimento e di realizzazione, esse hanno bisogno, subito dopo, di ulteriori contesti di vita in grado di proporre e offrire esperienze di scambio e di confronto allargate e diversificate.

La scuola, tra le altre sedi educative, è quella che, in continuità con la famiglia, può ulteriormente favorire la formazione di un'affettività ricca e articolata. Nel corso delle complesse dinamiche di aggregazione, di gioco e di lavoro comune fra coetanei, gli alunni hanno modo di verificare e sperimentare situazioni emotive complesse e molteplici, di vivere l'amicizia, di provare simpatie, di attuare la solidarietà e la cooperazione.

Dall'accurata predisposizione di un ambiente affettivamente accogliente e dall'utilizzazione di metodi educativi basati su incoraggiamenti positivi piuttosto che su prescrizioni coercitive e repressive, l'educazione affettiva può strutturarsi in direzione della conquista, da parte del bambino, di un equilibrato autocontrollo emotivo e, conseguentemente, di una sincera e autentica disponibilità ad «andare verso» e ad «essere con» gli altri. Questo clima di serena accet-

tazione della problematicità delle proprie esperienze affettive favorisce l'attivazione di atteggiamenti positivi verso la vita e verso il futuro, contrassegnati da sentimenti di *fiducia*, di *disponibilità*, di *rispetto* e di *condivisione* di progetti diversi dai propri.

In sintesi. Una dimensione emotivo-affettiva sostenuta da un rapporto equilibrato e gratificante con se stessi e con gli altri può contribuire alla costruzione di personalità in grado di fronteggiare le difficoltà, le delusioni e le angosce inevitabili nel corso della vita.

Provare sentimenti di «vicinanza» affettiva e intellettuale, di «compassione», intesa come condivisione e partecipazione ai mille sfumati sentimenti e alle mille emozioni delle persone attorno a noi, è dunque una capacità che si apprende e consolida lungo l'intero corso dell'esistenza umana ed è in grado di contrassegnare, in positivo e in negativo, tutto il *tempo della vita*¹².

2.2.10. Parola numero dieci: «Socialità»

La *socialità*, dimensione costitutiva dell'essere umano, si riferisce alla capacità costruttiva di vivere «insieme» agli altri, condividendo impegni e vincoli, istanze, progetti e opere sulla base dell'insieme dei valori e delle norme che regolano la vita della comunità sociale. L'istanza sociale, pertanto, rinvia al perseguimento di una equilibrata *mediazione* tra le ragioni del singolo e quelle della collettività, traducendosi in comportamenti che impegnano responsabilmente ciascun individuo a rispettare i principi della convivenza democratica e, allo stesso tempo, impegnano la comunità sociale a organizzarsi a partire dal soddisfacimento e dalla valorizzazione delle istanze particolari di ciascuno dei suoi componenti. Gli «altri»,

¹² Cfr. i classici D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Armando, Roma 1970; N.H. Frijda, *Emozioni* (1986), Il Mulino, Bologna 1990. Per una lettura pedagogica, cfr. A. Perucca Papparella, *Genesi e sviluppo della relazione educativa. Prospettive per l'educazione dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1987; M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; B. Rossi, *Intersoggettività ed educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, La Scuola, Brescia 1992; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dall'alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1993; P. Mottana, *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993; G. Petracchi, *Affettività e scuola*, La Scuola, Brescia 1994; F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; Id. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.

infatti, si presentano come co-essenziali alla costituzione dell'identità di ciascun soggetto in quanto «essere sociale» e, al contempo, come co-essenziali per la tenuta dell'intera comunità.

La socialità, pertanto, si costruisce attraverso complesse dinamiche interpersonali, conflitti cognitivi e affettivi, articolati processi di interscambio e comunicazione, attraverso l'interiorizzazione, da parte di ciascuno, di un apparato condiviso di comportamenti e consuetudini.

In tal senso, la socialità appare strettamente intrecciata alla dimensione, simbolicamente contigua, della eticità: alla condivisione sociale di vincoli e di responsabilità nei confronti degli altri, delle istituzioni e dell'ambiente. Socialità ed eticità si incontrano, confluendo nel comune campo della *solidarietà sociale*. Alla luce di questa categoria, centrale nell'attuale dibattito, va affermandosi, oggi, un paradigma etico-sociale impegnato a valorizzare e rispettare la pluralità dei nuovi soggetti di diritto e delle rispettive istanze: dai diritti umani ai diritti della natura e cioè degli animali, delle piante, dell'intero ecosistema.

La questione ambientale mette in campo la responsabilità *ecologica* di ogni individuo. La problematica inerente al mondo animale pone l'esigenza di un profondo rispetto nei confronti di ogni essere vivente (dagli animali non umani alle più diversificate e plurali forme di vita presenti sulla terra). Entrambe le questioni – ambientale e animale – infine si ricollegano con l'istanza più centrale e fondante della contemporaneità: quella di stabilire principi di convivenza e solidarietà con ogni tipo di cultura e pensiero, di etnia e di gruppo sociale.

In questa accezione, l'ambito valoriale si allarga. Questa complessa e multiforme dialettica richiede la fondazione di nuovi valori da negoziare e da sottoporre a una discussione allargata, in quanto coinvolge gli interessi di soggettività molteplici e plurali. Ogni uomo e ogni donna avvertono, con sempre maggior forza, la necessità di una continua mediazione tra istanze individuali e collettive, tra rigore morale verso se stessi e disponibilità verso gli «altri».

L'equilibrio tra queste due istanze, entrambe essenziali, va acquisito – e quindi deve essere insegnato – fin dai primi anni di vita, all'interno di quella istituzione dove si realizzano i processi di socializzazione primaria: la famiglia. Qui, attraverso la ricchezza delle relazioni con fratelli e sorelle, genitori, nonni e parenti, il bam-

bino ha modo di arricchire anche le proprie competenze intellettive, di articolare elaborate procedure logico-argomentative, di perfezionare i propri registri linguistici, di costruire un personale equilibrio affettivo, di negoziare regole di gioco e di lavoro di gruppo, di strutturare raffinate abilità sociali. L'equilibrata costruzione di un «io sociale» comporta, dunque, la capacità di *apprendere* regole e comportamenti di serena convivenza, basati sulla *conoscenza*, sulla *comprensione* e sulla *condivisione* dei pensieri e dei punti di vista differenti dal proprio, attraverso veri e propri «esercizi di decentramento» cognitivo e valoriale.

Dopo e accanto alla famiglia, è la *scuola* il contesto privilegiato all'interno del quale il bambino viene intenzionalmente posto in situazioni di apprendimento, di relazione e di acquisizione di valori collettivamente condivisi, apprendendo, in tal modo, a uscire dal proprio iniziale egocentrismo, a negoziare condotte e regole di convivenza, a pianificare strategie di azione individuali e di gruppo, a discutere, a confrontarsi con gli altri bambini e con gli adulti per la realizzazione di un progetto comune, a riconoscere e scoprire il piacere di «stare insieme» e di «pensare insieme».

La scuola costringe ad argomentare i propri ragionamenti e promuove, attraverso forme di conflitto socio-cognitivo, una progressiva crescita intellettuale e interpersonale. Il bambino viene, cioè, a essere gradualmente educato a scoprire e capire che il mondo è *pluralità*: di intelligenze, di sentimenti, di fedi, di valori, di culture.

L'educazione etico-sociale, infatti, non può non aprirsi, oggi ancor più necessariamente di ieri, ai principi e ai valori della *multiculturalità*, della *multietnicità* e della *multiconfessionalità*. Principi e valori che è possibile interiorizzare e condividere solo attraverso la progressiva e sistematica formazione di atteggiamenti di solidarietà e di rispetto dell'altro: un altro plurale e differente nel colore della pelle, nel suono e nel significato delle parole, nelle professioni di fede, nell'organizzazione delle forme e delle esperienze di vita. Si tratta di una pluralità e di una diversità da imparare giorno per giorno, esercitandosi a condividere con gli altri progetti ed esperienze, idee e valori, speranze e desideri.

L'educazione etico-sociale si sostanzia, in tale direzione, nell'impegno a far acquisire all'allievo, fin dai primi anni di vita, atteggiamenti di *solidarietà* e di *rispetto* dell'altro, di *valorizzazione* delle *afinità* e degli interessi comuni, di riconoscimento delle *differenze* e

delle peculiarità individuali e culturali. È attraverso il confronto – sostanziato da un impegno etico che si ispira ai valori del *pluralismo*, della *democrazia* e dell'*antidogmaticità* – che si diventa consapevoli della validità delle proprie idee, capaci di autoaffermare le proprie *convinzioni* ma anche disponibili ad accettare di modificarle, coniugando tra loro *identità* e *alterità*, *rispetto* della propria singolarità ma anche *responsabilità* verso l'altro¹³.

¹³ Per le problematiche relative ai processi della socializzazione cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1966; Id., *Scuola e società* (1915), La Nuova Italia, Firenze 1968; W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza* (1981), Il Mulino, Bologna 1982. Per un approccio pedagogico sull'argomento, cfr. P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

Parte seconda
La pedagogia tra le scienze