

L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico

MAURIZIO FABBRI

Presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: maurizio.fabbri@unibo.it

Abstract. The contribution analyzes the specificity of the theoretic point of view in Pedagogy and its heuristic-methodological approaches, developing them according to the Pedagogical Problematicism.

Keywords. Specificity of the object – Method of investigation – Deconstruction and systemic re-elaboration

Lo si dice da sempre: la pedagogia si occupa di educazione, al punto che risulta scontato ripeterlo. Sembra tuttavia meno ovvio e scontato, se ci s'interroga sulla specificità dell'approccio pedagogico, perché di educazione si occupano anche le altre scienze umane, storiche e sociali: psicologia, sociologia, antropologia, storia dell'educazione appunto. Esiste un approccio specificamente pedagogico ai problemi educativi, che gli consenta di affiancarsi agli altri, in nome di una propria fondatezza e peculiarità?

Per millenni, la pedagogia non è stata altro che filosofia dell'educazione, e, come ogni filosofia, si sviluppava all'interno di singoli sistemi di pensiero, che affermavano il proprio sguardo teoretico e i corrispondenti dispositivi euristici, talvolta contro quello di altri pensatori o in alternativa agli altri, e che lo declinavano intorno ai vari campi d'esperienza e di conoscenza: filosofia teoretica, morale, dell'arte, della storia, del linguaggio, della scienza... e dell'educazione.

Dentro questa classificazione, la filosofia dell'educazione occupava un posto per lo più marginale, quasi un corollario di quella morale, salvo qualche eccezione. Perfino l'artefice della cosiddetta "rivoluzione copernicana" in filosofia, Immanuel Kant, semplificò gli elementi di complessità dell'esperienza educativa, riconducendola in modo pressoché esclusivo all'ambito della ragion pratica, come se la grande rivoluzione gnoseologica, compiuta attraverso la critica della ragion pura, non si ripercuotesse anche sui fenomeni educativi. E così la pedagogia continuò a essere filosofia applicata all'educazione, anziché aprirsi all'osservazione diretta dei fenomeni educativi e alla disamina dei loro costrutti teorici.

Lungo questo ultramillenario cammino della tradizione metafisica, l'oggetto di studio della pedagogia era rivolto alla "conoscenza" degli elementi trascendentali dell'educazione: si trattava di definire l'apriori dell'educativo, di ravvisarne le essenze fondamentali e gli obiettivi imprescindibili, di normarne la stessa costituzione ontologica. Così, lo spartiacque fra ciò che poteva dirsi "legittimamente" educativo e ciò che, al contrario,

agiva in deroga o a trasgressione dei principi elementari dell'educazione risultava nettamente tracciato, esattamente come il confine tra il bene e il male: sfuggivano a quella tradizione gli elementi di ambivalenza insiti in ogni atto dell'educare, così come in ogni suo principio astratto.

Educare significava innanzitutto normare, in nome di una legge superiore che si presumeva essere valida e fondata per tutti gli ambiti d'esperienza e di conoscenza. Per questo, in definitiva, la pedagogia (o filosofia dell'educazione) si risolveva spesso, come si diceva, in un corollario della filosofia morale, intesa a sua volta come l'espressione più elevata di un'etica pubblica, di una morale con forte fondamento comunitario, che vincolava i comportamenti individuali. Lo stesso Kant, che pure non esita ad affermare con enfasi e convinzione «Il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me», tuttavia lega quel processo di interiorizzazione a esiti che non sempre lasciano adeguati margini di scelta: è nota la rigidità con cui egli condanna il ricorso alla menzogna, a prescindere dai contesti e dalle situazioni, in nome di un principio astratto che ne nega la legittimità. Bisognerà attendere Kierkegaard perché il pensiero etico affondi le proprie responsabilità in scelte storicamente situate, che impediscono a colui che sceglie di delegare il peso della propria scelta a un principio astratto, universalmente valido¹.

Con la crisi del pensiero metafisico, la pedagogia rischia di trovarsi improvvisamente senza oggetto di studio e d'analisi, fin lì identificabile, come si è detto, con la riflessione sugli elementi trascendentali dell'esperienza educativa. Come continuare a fare filosofia dell'educazione in una realtà, nella quale le conoscenze si declinano sempre più sul piano storico e fattuale ed esigono la conoscenza dei contesti e delle situazioni, l'osservazione di comunità e culture diverse l'una dall'altra, il riconoscimento delle contraddizioni e delle radicali ambivalenze che attraversano tanto l'esperienza personale quanto quella collettiva? Al suo interno, la possibilità stessa di teorizzare gli elementi trascendentali dell'esperienza educativa viene contestata a priori. Nella sua fase terminale, il linguaggio della metafisica risulta sterile e astratto, non meno di quello pedagogico, depositario di affermazioni socialmente scontate, prive di un reale fondamento, anzi spesso superate da una realtà attraversata da radicali mutamenti. In quella fase, il termine pedagogia diviene espressione di luoghi comuni e di attributi per lo più negativi, che ne disconoscono ogni scientificità possibile².

È nello spartiacque tra crisi della tradizione metafisica e avvento dell'antidogmatismo che la pedagogia rinasce a nuova vita e riscopre un proprio ruolo. Per almeno due ragioni: la prima è che il pensiero antidogmatico non si limita a dedurre l'identità dell'educazione dagli apriori di un sistema filosofico. Da questo momento in poi, diviene possibile ragionare in termini di autonomia ed eteronomia dell'esperienza educativa, anziché costringerla a fare proprie le leggi di altri piani d'esperienza e di conoscenza; la seconda è che alle teorie dell'educazione si affiancano le scienze dell'educazione e la pedagogia può, anzi deve, mettersi in ascolto di altri saperi, le cui conoscenze agevolano la comprensione dei fenomeni educativi.

Il rischio ovviamente era quello di fungere non più o non solo da filosofia applicata, ma anche da psicologia, sociologia, antropologia applicate: in nome di questo rischio, i colleghi di queste discipline hanno spesso ritenuto di poter fungere essi stessi da pedago-

¹ Cfr. M. Fabbri, *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli, 2015.

² C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.

gisti. Si trattava ovviamente di una convinzione ingenua, così come era ingenuo il tentativo di alcuni pedagogisti di prendere i costrutti derivati da queste scienze per sottoporli a verifica in ambito educativo. La considerazione dei contributi, provenienti da psicoanalisi e psicologia, sociologia e antropologia..., non poteva e non può tradursi in mera trasposizione, perché il mutamento dei contesti, dei piani d'esperienza e dei setting di riferimento imponeva e impone una conseguente ridefinizione dei quadri teorici. Si rende necessaria una sorta di traduzione e rielaborazione che consenta alle categorie desunte da altre scienze di analizzare gli eventi dell'educativo, anziché tentare di normarli dall'esterno, a partire dalle conoscenze elaborate in altri contesti.

È evidente che, di fronte a questa situazione, la pedagogia è costretta a declinarsi come scienza di natura decostruttiva: nei confronti dei tradizionali sistemi filosofici, per ridiscuterne le priorità, costringendole a confrontarsi con quelle dell'esperienza educativa; nei confronti delle altre scienze dell'educazione, per compiere quel lavoro di ritraduzione e ripensamento dei loro contributi alla luce delle diversità legate al setting, ai contesti e ai piani d'esperienza³.

Il compito che l'attende tuttavia non è solo di decostruzione. Lo studio delle scienze umane e dell'educazione, infatti, fornisce al pedagogista un materiale ampio, eterogeneo e contraddittorio: come gestirlo nella sua ampiezza e contraddittorietà, limitandosi a recepire le elaborazioni di alcune parti di esse? Ne consegue che il discorso pedagogico deve potersi articolare anche come sapere sistemico-riflessivo ed entrare a far parte di quell'ampia mappa dei pensieri ecologici, che privilegiano lo studio delle connessioni e la pratica degli sconfinamenti. Al suo interno, emergono due possibili approcci euristici: l'uno muove dalla considerazione delle disgiunzioni operanti nella realtà e nel mondo della conoscenza, per affermare le ragioni di un pensiero contrario, che favorisce la messa in rete e il dialogo fra parti ingenuamente considerate come distinte, se non contrapposte⁴; l'altro parte dal riconoscimento di un principio olistico di base, che afferma l'originaria interezza del creato e della realtà e che condanna le divisioni successivamente perpetrate al suo interno, come l'azione di un effetto profondamente distorsivo⁵.

La costituzione antidogmatica del pensiero pedagogico contemporaneo rende il primo approccio più facilmente praticabile dell'altro, per il suo risultare meno carico di presupposti e inferenze: ciò non toglie che anche il secondo possa costituire uno stimolo utile alla riflessione, se lo si assume come riflessione non scontata e aprioristica, ma come efficace modello di ripensamento della civiltà occidentale. Questo peraltro è il rapporto che la pedagogia, intesa come filosofia e teoria dell'educazione, può intrattenere con tutta la storia della metafisica, evitando di ripudiarla integralmente e avvalendosene invece in virtù di un procedere riflessivo, che ne riattualizzi le cornici euristiche e le categorie fondanti, quando possano favorire la comprensione dell'esperienza.

Alcuni esempi, fra i tanti possibili, aiutano a entrare nel merito delle riflessioni fin qui delineate: li desumo dalla mia personale attività di studio e di ricerca e chiamano in causa i rapporti fra pedagogia, psicologia e psicoanalisi.

³ Cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000.

⁴ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Cortina, 2001 (ed. orig. 1999); A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007.

⁵ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, trad. it. Milano, Adelphi, 1984 (ed. orig. 1979); S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa, ETS, 2011.

La psicopatologia della comunicazione ha prodotto un insieme di rilievi, conoscenze, categorizzazioni, quelle cosiddette della pragmatica della comunicazione umana⁶, che risultano indubbiamente interessanti per la comprensione delle relazioni educative, ma la diversità dei contesti e degli obiettivi impone una revisione e un ripensamento del loro contributo, su molti piani: certamente, nel rapporto che intercorre fra i messaggi di conferma o accettazione e i messaggi di rifiuto o negazione. Nell'ambito di comunicazioni educative "normali" e funzionali all'autonomia dei soggetti da educare, risulta molto più semplice confrontarsi con le frustrazioni derivanti dai messaggi di rifiuto, poiché tali frustrazioni risultano spesso compensate da messaggi di piena accettazione e conferma della personalità dell'allievo o del figlio: al punto che, in ambito educativo, rifiuto e negazione possono essere considerate come "semplici" variazioni sul tema della conferma. Così non è ovviamente nelle comunicazioni disturbate, dove i messaggi di reale conferma vengono veicolati con minor frequenza e dove quelli di rifiuto sono più esposti al rischio della disconferma⁷.

Analogamente, le cosiddette "ingiunzioni paradossali", che veicolano a uno stesso soggetto ingiunzioni contrastanti tra di loro e inconciliabili l'una con l'altra, sono quasi certamente esposte al rischio del "doppio legame" nelle comunicazioni disturbate con un alto tasso di individualizzazione e nelle famiglie patogene: il doppio legame, com'è noto, produce l'effetto di indurre colui che lo riceve e che lo subisce a sbagliare, qualunque cosa faccia. In ambito educativo, invece, comunicazioni che hanno la struttura di un'ingiunzione paradossale non necessariamente generano doppio legame: dipende dalla situazione, dal contesto, dal setting, dal livello di coinvolgimento e di dipendenza che gli educandi sperimentano nella relazione con l'educatore. In un contesto classe, ad esempio, la numerosità degli allievi può favorire reazioni differenziate da allievo ad allievo, e quelli meno esposti al rischio di subire quella comunicazione possono aiutare anche gli altri a sottrarsene⁸.

Un altro esempio. La psicoanalisi del transfert nasce e si sviluppa in un ambito che è quello del colloquio analitico ed è fortemente condizionata dagli elementi costituenti di quel contesto: si tratta di una relazione privata, commissionata dal paziente, rivolta alla ricostruzione della sua propria storia personale e all'individuazione dei suoi nodi di problematicità, quando non di traumaticità. In ambito educativo, invece, il dispositivo transferale s'impone fin dalla prima infanzia e si esprime con modalità marcate sia da parte del bambino sia da parte dell'adulto: i transfert adulti rischiano ovviamente di esercitare un potere superiore rispetto a quelli del bambino, che non a caso non vengono colti e riconosciuti. Inoltre, la diversità dei setting educativi, rispetto a quello analitico, può creare maggiori difficoltà di esercizio del controtransfert: i soggetti con cui l'educatore interagisce sono spesso molteplici, i suoi compiti professionali gli impediscono di giocare un ruolo quasi esclusivo di ascolto, riconoscimento e interpretazione dei suoi transfert, che peraltro non hanno a che fare solo con le emozioni rimosse nel corso dell'infanzia, ma anche con altri

⁶ Cfr. P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it. Roma, Astrolabio, 1971 (ed. orig. 1967).

⁷ Cfr. M. Fabbri, *Essere insegnanti, essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁸ *Ibidem*.

fattori di ordine cognitivo e culturale a cui la psicoanalisi ha dato scarso peso⁹.

Nel fare questo, il pedagogista si vede “costretto” a contaminare il modello della pragmatica della comunicazione con quello del cognitivismo e a farli convergere entrambi verso una psicopedagogia del transfert, che a sua volta si esprime in modi diversi nei contesti scolastici e in quelli familiari. Si tratta pertanto di imparare a mettere in connessione saperi originariamente differenti e separati: un’operazione di carattere sistemico che fa della pedagogia a tutti gli effetti un sapere ecologico e interdisciplinare, come si è detto.

Un dispositivo euristico connaturato alla filosofia dell’educazione di derivazione problematicista è quello dell’ampliamento del campo d’indagine verso altri ambiti d’esperienza e di conoscenza e delle pratiche di sconfinamento che ne derivano. In alcuni casi si tratta di ampliamenti interni all’esperienza educativa. Si pensi agli studi sull’attaccamento, elaborati nelle società occidentali, che situano tale esperienza nella relazione diretta tra madre e bambino, all’interno del contesto familiare¹⁰. Ebbene, gli studi compiuti da Bettelheim nei kibbutz israeliani evidenziano come in contesti differenti le dinamiche di attaccamento si stabiliscano nel gruppo dei pari e nella relazione con un altro bambino, quello con il quale vengano condivise esperienze e condivisioni di maggiore vicinanza e complicità¹¹. Ampliando ulteriormente il campo d’indagine, gli studi di antropologia culturale e dell’educazione fanno emergere le radicali differenze di stile educativo e di cura in società diverse e la loro ripercussione sulle dinamiche di dipendenza e di attaccamento¹².

In altri studi, l’ampliamento del campo d’indagine fa riferimento a oggetti lontanissimi, che non sono necessariamente interni all’esperienza educativa, ma possono condizionarla dall’esterno: si pensi al rilievo che le neuroscienze hanno assunto in ambito pedagogico, per la loro capacità di evidenziare i condizionamenti atavici del nostro cervello, ma anche le sue enormi potenzialità in materia di evoluzione filogenetica¹³.

In tutto questo, la declinazione di una matrice teoretica ed euristica di partenza gioca un ruolo importante: la pedagogia non può rinunciare completamente a darsi un impianto di riflessione e di ricerca, che le consenta di indagare piani ampi e fondativi, non raggiungibili attraverso la dimensione empirica. Si tratta di impianti filosofici aperti, che istituiscono dei vincoli, ma sono disponibili a rimetterli in discussione. Non sono gli stessi in tutte le scuole di pensiero.

Quella a cui mi ispiro, nata con Banfi e portata avanti da Bertin, Contini, Baldacci, assegna un ruolo preponderante, oltre che all’ampliamento del campo d’indagine, anche al principio della decostruzione antidogmatica e al metodo dialettico: l’uno ha il compito di far emergere gli elementi di ambivalenza insiti in ogni rappresentazione dell’esperienza educativa e l’impossibilità di assumere come sempre valide alcune rappresentazioni a scapito di altre; l’altro, di fronte a una realtà storica che veicola antagonismi infondati e non legittimabili, spesso ispirati a rapporti di potere e a conflitti d’interessi, assu-

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. I: L’attaccamento alla madre*, trad. it. Torino, Boringhieri, 1972 (ed. orig. 1969).

¹¹ Cfr. B. Bettelheim, *I figli del sogno*, trad. it. Milano, Mondadori, 1969 (ed. orig. 1969).

¹² Cfr. R.A. LeVine, R.S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*, trad. it. Milano, Cortina, 2009 (ed. orig. 2008).

¹³ Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina, 2006.

me come metodo riflessivo la polarizzazione di modelli apparentemente contrapposti, per evidenziarne gli elementi di legittimità originaria, ma anche i rischi di deriva che ne conseguono se, anziché ascoltarsi e dialogare reciprocamente, scelgono di contrapporsi e di perseguire l'uno la sconfitta dell'altro.

Queste tre metodologie di ricerca risultano ampiamente utilizzate nella letteratura di genesi problematicista: in Bertin risulta dominante l'approccio dialettico, con aperture all'epistemologia dello sconfinamento, pur sempre interne al procedere dialettico¹⁴; in Baldacci prevale l'approccio decostruttivo e l'esercizio antidogmatico che ne deriva, con ampie aperture al pensiero di Preti¹⁵ e di Gramsci¹⁶; in Contini, l'ampliamento del campo d'indagine a fenomeni d'esperienza esterni all'ambito educativo prende il sopravvento sugli altri, ad eccezione di studi in cui sembra anticipare, in funzione decostruttiva appunto, il pensiero della resilienza¹⁷ o in cui analizza la dialettica del comunicare lungo le duplici coordinate di opacità e trasparenza¹⁸. Nel filone dedicato all'ampliamento del campo d'indagine, s'inseriscono anche gli studi di chi scrive, con alcune eccezioni, dove è dominante l'approccio decostruttivo e antidogmatico¹⁹ o in cui si privilegia il procedere dialettico²⁰.

Il presente intervento è stato svolto in quanto presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SIPEGES), nata nel 2021, dopo un anno di lavori preparatori, curati da Massimo Baldacci, Antonio Bellingreri, Luigi Pati, Simonetta Ulivieri. La Società riunisce studiosi di pedagogia generale, sociale, interculturale e di filosofia dell'educazione e, in qualche caso, anche di storia dell'educazione e di pedagogia sperimentale. Il taglio dell'intervento, in risposta al titolo del Convegno e del dossier, non è quello di ricostruirne la storia peraltro recente, bensì porre questioni di ordine teoretico ed euristico-metodologico, che costituiscono problemi ancora aperti della riflessione e della ricerca pedagogica e di sua possibile legittimazione fondativa.

¹⁴ Cfr. G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; Id., *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*, Bologna, Cappelli, 1981.

¹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

¹⁶ Cfr. Id., *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁷ Cfr. M. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

¹⁸ Cfr. Ead., *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 1984.

¹⁹ Cfr. M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Brescia, Scholé, 2019.

²⁰ Cfr. Id., *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2015.