

L'Università attuale e gli insegnamenti pedagogici: problemi di strutture e di didattica

Franco Cambi

PARTE PRIMA

1. *L'Università del "3 + 2"*

La riorganizzazione del Sistema universitario a livello europeo, e che lo proietta oltre il suo *imprinting* humbolthiano e lo avvicina sempre più a quello "americano" (corsi postsecondari professionalizzanti e università di serie A e di serie B, distinte per tradizione e per censo), si è attivata anche in Italia, col distinguere tra lauree e lauree magistrali, col sistema dei Master e poi dei Dottorati di ricerca e infine delle Scuole di eccellenza. Un sistema gerarchico che ha spostato in alto la tradizione della libera ricerca intellettuale e ha qualificato in basso come laurea (professionalizzante) un corso di studi semplificato e informativo, regolato dai "profili professionali", appunto. Tutto ciò è avvenuto ovunque (salvo a Medicina, già riformata con propri criteri) e ovunque ha fatto slittare la formazione universitaria in un arco di livelli assai difformi e in ascesa verso la formazione scientifica e/o culturale disposta più in alto, restringendo – e già a partire dalle lauree magistrali – gli accessi. E tutto ciò è stata una rivoluzione, positiva e negativa insieme. Positiva: per la crescita del numero dei laureati, per il riassorbimento della dispersione degli iscritti, del fenomeno dei "fuoricorso", etc. Negativa: per la "didattica breve", compatta, e povera alla fine, che ha offerto al livello delle lauree triennali, e proprio nel tempo in cui tutte le professioni si fanno più innovative, problematiche, riflessive. Per tacere poi della gestione dei livelli superiori, arrivati a toccare la vera e propria forma dello scandalo (e si vedano gli eventi vari connessi alle Scuole di eccellenza).

Nelle Facoltà di Scienze della formazione, dove si "producono" le professionalità formative, ad alta responsabilità sociale, se pure non viste come "professioni liberali" e, pertanto, di rango inferiore, si sono accesi corsi articolati (e che rispondono di fatto ai "profili professionali" richiesti nell'ambito formativo) ma 1) fortemente tecnicizzati; 2) a modello di professionalità "esecutiva"; 3) debolmente "riflessiva". E ciò è avvenuto riducendo proprio l'immagine della disciplina-chiave: la pedagogia.

2. In controtendenza: il bisogno di riflessività

In realtà, invece, le professioni educative/formative, come pure ci ha ricordato Schön, sono in via di qualificazione come nettamente riflessive e proprio perché la formazione (sociale, professionale, personale, etc.) si è ridescritta, oggi, sempre più come processo aperto e come problema da gestire e da interpretare per poter esser gestito. La riduzione delle professioni educative a fascio di tecniche operative, efficaci e da attivare in modo – appunto – tecnico (a tale evento tale operazione, solo via via ri-adequata al contesto reale: spaziale, temporale, sociale, etc.), ovvero applicativo, ha messo in ombra la problematizzazione e la riflessività *sull'educativo* e *nel pedagogico*, visto come motore e dell'interpretare segni e bisogni e del progettare interventi organici, non riducibili a segmenti operativi. Tutto questo ha portato a mettere al centro, al posto delle discipline “generaliste”, le discipline pedagogiche più tecniche: didattiche, speciali, sperimentali o pedagogie settoriali (della famiglia, dell'intercultura, della scuola, etc.). La formazione dei giovani professionisti della formazione prende sempre più il distacco dalle ottiche di *generalità*, di *interpretazione*, di *riflessività*, di *sapere critico*, impoverendo di fatto le professionalità educative stesse.

Ciò è avvenuto sia per un presupposto teorico, che ha svalutato e archiviato e tendenzialmente dissolto la pedagogia (come sapere aperto e critico *sull'educare/formare/formarsi*), legato alle “scienze dell'educazione” (paradigma già attivo negli anni Sessanta e già lì assunto in modo riduttivo); sia per il prevalere della *technè* nei saperi contemporanei, stregati dal successo delle tecnologie e dal loro imporsi come paradigma di organizzazione e dei saperi e della mente e (perché no?) dei soggetti – visti come produttori, esecutori, amministratori, etc. Da qui è nata la *infelix culpa* dei saperi educativi d'oggi e che li allontana da quell'idea di *riflessività* reclamata proprio dalle professioni attuali, nell'avventura della Postmodernità.

3. Gli insegnamenti pedagogici: che fare?

Che fare, allora, nell'università per aggirare il pericolo del *décalage*, per non demonizzare le *technai*, per innalzare criticamente (e in modo specifico: educativo/formativo) la riflessività e una riflessività interiorizzata e posseduta? È necessario ri-lanciare il pedagogico, ma proprio come frontiera di riflessività relativa a tutti i problemi, a tutti i fronti dell'educare. Come capacità di riflettere su, contestualizzando, sì, ma anche svolgendo lavoro *teorico* (fissando modelli e interpretandoli) e *ermeneutico* (dentro le esperienze educative, le loro *forme*, i loro *luoghi*, i loro *itinerari*) e legandosi così a un *iter* di interpretazione critica costante, da assumere come *forma mentis*.

La pedagogia stessa deve sofisticarsi a *stile* cognitivo e a *riflessività* ‘per generalia’ (anche se emerge da e su “particolari”). Deve attivarsi come *libera discussione critica* sui problemi dell'educazione, secondo un'*ottica saggistica* (possiamo dire), ovvero di aperta discussione critica che incroci livelli e punti

di vista, cercando di operare un controllo generale sul problema (risalendo a contesti, a presupposti, a prospettive incrociate, etc.). Così realizza anche quella *riflessività generale* e su tutto e secondo un'*ottica sistemica* che tiene vivo il pedagogico come orizzonte verso cui guidare tutti gli interventi settoriali. Ottica sistemico-critica, dobbiamo dire, che non fissa *il sistema* ma porta a pensare *secondo sistema*.

Certo, si tratta di una pedagogia non dogmatica, che si salda alle “scienze educative”, ma le integra, le riassorbe, le curva secondo il *prorprrium* (la formazione) come voleva Dewey, e integrandole le piega riflessivamente e riapre in esse, sempre, un processo di critica e di de-dogmatizzazione. Si dirà: tale pedagogia non è mai morta. È vero. Ma è stata de-legittimata. È appunto il tempo di ri-legittimarla. E proprio per formare quel “professionista riflessivo” di cui le professioni oggi hanno sempre più bisogno. E quelle educative in particolare, poiché in esse l'oggetto è, alla fine, il destino dei soggetti, il loro emanciparsi o conformarsi, il loro esser capaci di “cura di sé”, il loro attivare – per se stessi – una “vita degna”.

4. Nella didattica

In funzione di questo rilancio critico della pedagogia, come stile cognitivo e come “luogo” di problematizzazione sistemica in senso critico, la formazione universitaria nei settori delle professionalità educative: 1) deve presidiare la presenza non marginale e la gestione non acritica delle discipline più “generali”, la *pedagogia generale* (e sociale: si è aggiunto, falsandone in senso tecnico l'identità) e *la storia della pedagogia/educazione* (che attiva lo spirito critico, l'ottica di divergenza, il principio di comparazione); 2) deve dar spazi – anche nelle discipline settoriali – a *moduli di riflessività*, legandoli alla pedagogia generale: moduli che possono partire da testi, da problemi aperti, da “punti di vista” da confrontare, etc.; 3) deve attrezzarsi di *laboratori* (non tecnico-esecutivi, bensì seminariali) dove *un caso, una tecnica, un tipo di intervento*, viene discusso, comparato, interpretato (*per generalia*), sì sotto la guida dell'esperto, ma rivolto al pensare-insieme, allo stare-nel-confronto e all'integrare/generalizzare per capire meglio lo stesso problema o tecnica o prassi che sia; 4) deve anche, al di là della lettura e della discussione, favorire *la scrittura*, occasioni di scrittura, che sono esperienze per dare forma al pensiero e ri-viverlo nella sua circolarità, non appena alla scrittura si fa assumere non la funzione di tecnica ostensiva di eventi/pratiche/etc. bensì quella di riflessività su un'esperienza (qui formativa) da comprendere proprio nella sua complessità; la scrittura si fa esercizio di questo pensiero complesso e interpretativo e comparativo/integrativo e critico.

Per tali vie didattiche la pedagogia generale *risorge* ovunque nell'*iter* formativo professionale e si offre nella sua forma aurea (non dogmatica, critica e riflessiva, produttrice di riflessività, come *forma mentis* e come forma-base di un sapere – qui quello pedagogico).

PARTE SECONDA

1. “Seminari itineranti”, CIRPED e insegnamento della pedagogia

Sì, la difesa della pedagogia generale, come studio riflessivo-critico sui vari fronti della ricerca pedagogica, tematici, metodologici, epistemologici va nettamente portata avanti e proprio per ragioni epocali: il *décalage* dell’Università, che rischia di venir meno (sempre meno) come luogo di ricerca, libera, critica, non-tecnica (o pura o disinteressata), per la crescita delle pedagogie settoriali e tecniche che ne occupano lo spazio e ne offuscano lo stile o *forma mentis*; per l’esigenza stessa che emerge dal fare-ricerca (effettiva) la quale, insieme allo specialismo, fa emergere la trasversalità, la generalità, le prospettive metacognitive; etc. Difendere, però, significa mostrare (ostensivamente) come e perché la pedagogia generale può e deve tutelare se stessa. Come? Attraverso un’analisi sottile e profonda del suo *identikit* e del suo ruolo, delle sue linee portanti o “fondamentali”, del suo costante cammino, fissato nei percorsi e negli strumenti. Quanto al perché vale il già detto, con in più l’osservazione che senza questo nucleo di raccordo i saperi-dell’educazione rischiano di “perdersi nel bosco”, di dis-orientarsi, di non riuscire più a coordinarsi, coltivando ciascuno una sua idea (e tecnica) dell’*educere* e fissandola, e necessariamente, in modo dogmatico (ovvero relativo a *un* settore e a *un* obiettivo: si pensi soltanto a categorie come “formazione” o “cura”).

I cattedratici titolari di insegnamenti di pedagogia generale e i cultori di tale “approccio” – generale, critico, fondamentale per un sapere-di-saperi assai complesso e in espansione – hanno dato vita a “seminari itineranti” rivolti a sondare gli aspetti-chiave (caratterizzanti e fondanti) di tale settore della pedagogia. Per tutelarla sì, ma anche per comprenderne meglio, oggi, l’identità e il ruolo. Come pure per capirne la diffusione e la coltivazione accademica. E per stimolarla al tempo stesso. I risultati dei Seminari sono stati, in più occasioni, affidati a volumi, usciti per Pensa-Multimedia, che si offrono anche come strumenti di lavoro per la formazione dei pedagogisti, soprattutto a livello di “lauree specialistiche” e di dottorati, poiché scandiscono, tema per tema, un fascio di riflessioni avanzate, critiche e problematiche. Infatti, l’obiettivo raggiunto da tali seminari è proprio quello di tener aperto il *problema* (e il *volto*) della pedagogia generale e di attivare percorsi per ri-pensarlo, per creare un *habitus* di costante ri-pensamento, fissandolo come un compito costante del pedagogico (come di ogni sapere che, oggi più di ieri, è chiamato a ripensare i propri “fondamentali”; e lo si sta facendo un po’ in tutti i saperi).

Con la nascita del CIRPED tale obiettivo si è anche istituzionalizzato, poiché l’associazione di pedagogisti-generalisti vuole riprendere, allargare, ufficializzare tale compito, che sta portando avanti con precisione e determinazione. A beneficio di tutti i saperi-dell’educazione che si potenziano, tutti, se illuminati dai “fondamentali” stessi dell’area disciplinare.

2. La ricerca a tutto campo e i nuclei comuni emergenti

Tra gli obiettivi dei Seminari e poi del CIRPED c'è quello, sì, di sondare l'identità complessa e teorica della pedagogia, la sua funzione e critica e regolativa, il suo *identikit* attuale, ma anche – come già detto – di leggerne i “fondamentali” (o trascendentali), ovvero i nuclei-di-base-e-qualificanti che *strutturano* la pedagogia in modo da costruire una sua mappa di base di tipo concettuale. Ma una mappa *condivisa*. E questo è stato, fin dall'inizio, l'altro obiettivo del lavoro comune: costruire un apparato di concetti e categorie *comune*, il più comune possibile, oltrepassando le divisioni, ora filosofiche ora ideologiche ora epistemologiche, presente nella pedagogia, e dar corpo, così, a uno strumentario cognitivo e riflessivo di base, da assumere come *plafond* collettivo dentro un sapere e i suoi rami di articolazione, oggi.

C'è, a tutt'oggi, questo, sia pure *in nuce*, apparato di base? C'è. Appena avviato, ma c'è. E cerco, qui, di fissare dove a mio parere si è costituito, attraverso quali concetti/categorie. Si è costituito ed è ormai presente nel dibattito più accorto e più critico. Fisserei almeno cinque prospettive “condivise”, per ora. La nozione di *persona*. Quella di *laicità*. Quella di *paideia*. Quella del *qualitativo*. Quella di *dialettica pedagogia/politica*. Su cui si sono avuti interventi precisi nei Seminari e non solo. Che possiamo indicare, ormai, come patrimonio comune.

Persona: vale soggetto-individuo libero, in sviluppo, secondo un progetto di formazione integrale, in cui si valorizza l'irripetibilità, l'instabilità, la tensione costante verso l'autonomia, la cura di sé, l'autoformazione. Categoria, questa, sì soggetta a un conflitto-di-interpretazioni, ma anche condivisa e presente nel pensare/agire educativo con suoi caratteri di base.

Laicità: nozione diversa da laicismo (che è costruito “di battaglia”, di resistenza ideologica, di attacco anche); laicità vale pluralismo, confronto, dialogo riconosciuti come *dati* (nella società complessa di oggi) e come *compiti*. Ma compiti accertati e condivisi, che valorizzano le differenze, rispettano le autonomie, pur reclamando una costante pratica di confronto e il confronto stesso come *telos*. Posta così la laicità è un altro “fondamentale” condiviso.

Paideia: vale formazione-umana-attraverso-lo-sviluppo-culturale-dell'io-che-si-fa-sé; pone l'integrazione soggetto/cultura come l'asse dell'umanizzazione dell'io; ciò implica una teoria della scuola e/o una teoria dei *media*, che operi culturalmente e in senso regolativo ad un tempo. Anche questo è un “fondamentale” sempre più condiviso.

Il *qualitativo*: come asse del pensare/progettare educazione e quindi come *proprium* del pedagogico; in modo da evitare ogni presentazione del quantitativo e del tecnologico; ben sapendo che il qualitativo lega la pedagogia al “caso”, al soggetto, al *suo* processo formativo, sottolineando, di tale processo, l'apertura, la “creatività”, l'avventura, la non-prefigurabilità, ad ogni livello.

La *dialettica politica/pedagogia*: è dialettica reciproca, di reciproca tensione, rinvio, “superamento”, che deve tenere *aperto* il *problema*, più che dare soluzioni definitive; anzi deve fissarle come *pro tempore* e *sub iudice*, sempre.

E abituarsi a pensare l'antinomia come dialettica regolativa e sempre aperta, appunto. La pedagogia ha una funzione sulla politica (la richiama ai fini) e la politica ce l'ha sulla pedagogia (la richiama ai mezzi, ai progetti, ai corsi-diazioni). Ma esse vanno *pensate insieme*.

3. *Capire dal di dentro: per una "mappa" degli insegnamenti pedagogici universitari oggi in Italia*

Ma c'è un ulteriore compito che deve esser fatto proprio dal CIRPED: è quello di *mappare* gli insegnamenti di pedagogia generale nell'Università italiana, a livello di "tre più due", di Dottorati, di SSIS, in modo da delineare la condizione in atto di tali insegnamenti. Come fare? Attraverso i siti dei vari Atenei e Facoltà e SSIS. Attraverso una ricognizione che tenga conto 1) delle denominazioni mantenute o no di Pedagogia generale, a fianco delle sue varie declinazioni interne (degli adulti, interculturale, sociale, della famiglia, etc.); 2) dei programmi messi a norma, anno per anno; 3) della compresenza o no di corsi *istituzionali* e di corsi *monografici*; 4) dei testi d'esame; 5) dei seminari di approfondimento o no. Una tale mappatura non è impossibile, basta incaricare un gruppo di studio e far eseguire un primo sondaggio via Internet per poi passare a delineare meglio la situazione con interviste di docenti o colloqui. Così si potrà ottenere un quadro di base: di permanenze, di tipologie disciplinari, di modalità didattiche.

Il quadro potrà riservare anche qualche sorpresa. Ci saranno oscillazioni e, forse, anche un *décalage* nell'uso della pedagogia generale nei vari corsi di laurea, ma sarà tema da riprendere e criticamente a ogni livello. Primo: a quello scientifico. Attraverso un'occasione di verifica in comune (un convegno CIRPED?) e di ri-pensamento insieme. Attraverso un'analisi dei punti più problematici emersi: corso istituzionale e/o monografico? attività seminariale? con quale didattica? E sono solo esempi. Secondo: a livello istituzionale. A partire dalla Conferenza dei presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, ma anche da quella dei Direttori di Dipartimenti di Scienze dell'Educazione, per portare *istanze*, fa maturare *richieste*, impedire che la "deriva" tecnologica-applicativa della pedagogia abbia il sopravvento, schiacciando inevitabilmente quella nozione di formazione che va invece posta, in pedagogia, come il fondamentale-dei-fondamentali e va "presa in cura" riflessivamente, criticamente, attraverso un ripensamento continuo di tipo "saggistico", possiamo dire, e così tutelata nella sua ricchezza, complessità, dialetticità.

Bibliografia

- F. Ciampolini, *La didattica breve*, Bologna Il Mulino, 1993
 F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
 F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999
 J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951

- F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- A. Mariani (a cura di), *Scienza dell'educazione: intorno ad un paradigma*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005
- D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993
- A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978
- C. Xodo, *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003