

La pedagogia generale oggi: le tensioni interne¹

Franco Cambi

1. Tra “congedo” e “permanenza”

Sì, la pedagogia [d'ora in poi p.g.] è sottoposta, da tempo, a forti critiche. Si dice: è elaborazione generica e introduttiva, ancora fortemente ideologizzata e, pertanto, da superare in una serie di teorie empiriche dell'educazione: più mirate, scientifiche, produttive. E poi: oggi il sapere-vero è specialistico, settoriale, definito, micrologico perfino e quello “generale” ha solo una funzione introduttiva, didattica soprattutto e non di ricerca. Allora lasciamo fuori scena la p.g. e avanti con la ricerca empirica. Che, sì, elabora teorie, fa generalizzazioni, ma sempre mirate e settoriali, ma “generali”.

Purtuttavia il bisogno di p.g. permane e viene teorizzato e sta ben oltre la pratica universitaria degli studi pedagogici che la legittima per tradizione. La riflessione su questo ambito della pedagogia non è affatto scomparso e si nutre di una sua *trasversalità* e *permanenza* proprio perché affronta non solo gli aspetti di legittimazione di un sapere (qui quello pedagogico, trattato tra epistemologia, axiologia e saggismo, possiamo dire) e come tali generali e costanti, ma anche la riflessione di tipo critico e interpretativo e regolativo sui problemi educativi, ritematizzandone con acribia e costanza i “fondamentali” e i processi di pensiero e di azione che li riguardano. E fondamentali costitutivi e fondamentali epocali al tempo stesso, ridefiniti alla luce di una scienza dell'educazione e di una teoria critica dell'educazione (che sono due dispositivi diversi: l'uno più empirico-critico, l'altro più critico-interpretativo-radical) che si unificano in uno stile di pensiero ispirato alla riflessività organica e di cui la p.g., nel suo *identikit* saggistico, è lo spazio di esercizio più proprio e più efficace e, pertanto, imprescindibile. E ciò da più parti ormai si rileva.

¹ Testo preparato per il Seminario padovano del 4 ottobre 2012 dedicato alla Pedagogia generale.

2. La “scienza dell’educazione” e la “teoria critica dell’educazione”

Ma definiamo meglio questo statuto complesso della p.g. a livello già di stile di pensiero e poi di ambito di ricerca. Tale sapere è ormai stabilmente connesso a Dewey, che ne fissò il modello più maturo. La pedagogia ha scienze (e molte) come fonti, ma ha poi una sua intenzionalità educativa (da tener ferma riflessivamente) e si declina così come scienza dell’educazione, in modo integrato e dialettico proprio tra “fonti” e “educazione”, elaborandosi in modo ricorrente e in ogni settore dei suoi saperi (che sono molti e ormai ben settorializzati, ma che da quello prospettava generale dipendono per metodo e per intenzionalità). Inoltre tale sapere plurale e dinamico ha bisogno, sempre, anche di un’ottica critico-dialettica che lo leghi a tempi storici e società e alle loro dinamiche dei saperi, delle ideologie, degli interessi, che ne affini la comprensione sia rispetto al giudicare l’esistente educativo sia rispetto al progettare il nuovo e il “più degno”. Accanto alla *scienza* va pertanto tutelata una *teoria critica* in modo da fissare un *tipo* di p.g. metodologicamente riflessiva che fa da *matrice* poi all’esercizio della criticità comprendente e de costruttiva, presso ogni fascio di problemi educativi (o settore specializzato dei saperi pedagogici).

Allora la p.g. è un sapere e di *metodo* (empirico, critico, regolativo) e di *merito* (relativo a fasci di problemi da trattare sempre criticamente) che non può essere mai messo fra parentesi e che va svolto in quell’unità complessa, ripetiamo, e di scienza (empirica e riflessiva) alla Dewey e di teoria critica (interpretativa, de costruttiva, dialettica) alla “francofortese” (o alla marxista, ma riportata al marxismo critico o all’ermeneutica). Tale unità integrata garantisce proprio la funzione di costante discussione aperta della p.g. Questa è a sua volta funzionale al governo di un sapere-di-saperi (e in più forme: come settori specializzati e come saperi interdisciplinari) così complesso e alla disamina, anche dei suoi “fondamentali” oggettuali e formali, *in unum*.

3. Un lavoro trasversale, ricorsivo, regolativo...

Così la pedagogia generale non è più né *vestibolo* né *sintesi* finale di raccordo tra saperi e problemi dell’educazione. Una teorizzazione ad uso formativo e parentetico. Un modello euristico *ad usum Delphini*, per così dire. No: è un esercizio critico fondante e relativo a *stile* cognitivo della pedagogia, a *modello* di sapere (empirico e critico e dialettico), a *interpretazione* sempre riaperta e sempre rilanciata dei suoi stessi *fondamenti ontologici* (tipo: educare/formare; relazione educativa; agire pedagogico; istituzionalizzazione di tali prassi e loro permanenza come pratiche sociali diffuse; e poi: la cura; la maieutica; l’“amore pensoso”; l’empatia). Come tale è dispositivo trasversale: va applicato in ogni ambito del sapere pedagogico e lì alimenta una riflessione regolativa e critica. Lì svolge una funzione di *chiarificazione* e di *rilancio* secondo autenticità, garantita dalla libera discussione critica. Ma è anche ricorrente: sempre si riaccende e va coltivata. Con costanza e acribia costante. E così svolge la sua funzione regolativa: di esser fine-in-vista in quanto ripresa del fine-ultimo

sempre in una situazione (di ricerca o di azione) specifica, da illuminare comprendendone i limiti e le possibilità e lo stesso compito teleologico.

La pedagogia generale tra *metodo* e *fondamentali* e unificando *scienza* e *teoria critica* allora è l'atto di tutela del dispositivo complesso e chiave del pedagogico. Pertanto, vale ripetere, non è né vestibolo né sintesi di tale di sapere, ma suo *centro animatore*, in quanto suo attore critico e radicalmente critico, sempre e per statuto.

4. ... sempre "in situazione"

Certo è, però, che tale esercizio critico, come decostruttivo e come ricostruttivo, rispetto ai fondamentali, per consegnarli come *focus alla* stessa ricerca empirica e ai vari ambiti di specializzazione pedagogia, si dà sempre qui e ora, in un tempo e luogo definitivo e sostenuto da schemi di organizzazione sociale, di produttività economica, di elaborazione culturale, di controllo ideologico etc.: come si è detto. La p.g. sta, allora, sempre in un tempo storico-sociale determinato e in quello esercita la propria funzione critica e radicale. Lì, sempre, in quel tempo e in quel luogo e dentro la sua storia dovrà avvenire la sua messa a punto e critica e regolativa, secondo il ripensamento costante dei "fondamentali". Così si decostruisce, sempre, in relazione a saperi definiti e dentro un *habitat* storico, una congiuntura epocale, sociale e culturale. E proprio rispetto ad essa si chiarifica la stessa scienza critica dell'educazione, sì, nel suo *iter* teorico astratto ma sempre mediante un esercizio concreto su tipologie di educazione e teoriche e pratiche. In un procedere costantemente dialettico.

E noi, oggi, siamo chiamati a farlo per il Nostro Tempo, che è tempo sì di crisi e di crescita, ma anche di nuove *auctoritates* e teoriche e politiche, che vanno rilette e esaminate e criticate alla luce di una scienza critica dell'educazione che, per noi, oggi, è lo statuto stesso del pensare/agire in pedagogia.

5. Tre exempla: i saperi-guida, l'agire educativo, il soggetto-persona

Bene: chiariamo ora con tre esempi. Uno relativo ai saperi-guida, che vanno sì accolti, ma anche criticati, per leggerne potenzialità e rischi al tempo stesso. Oggi ciò avviene sia rispetto alle tecnologie sia rispetto alle neuroscienze, che premono in modo forte sui saperi educativi e sull'immagine stessa della pedagogia. Un secondo relativo all'agire educativo stesso, quale si è declinato tra scienze e riflessività attuali, e come si è regolativamente meglio e più radicalmente, oggi, definito, attraverso dinamiche specifiche e una visione organica più pregnante, dentro un agire per la libertà del soggetto, che ci è stata ricordata, di recente, come l'"assoluto pedagogico". Un terzo rivolto alla tutela di quel soggetto come persona che da motore allo stesso "assoluto pedagogico" e che va riletto empiricamente e riflessivamente per fargli svolgere tale ruolo in ogni ambito della pedagogia, che di lui sempre, alla fine, tratta. Non diciamo altro sui tre esempi, per i quali rimandiamo alla ricca bibliografia specifica, che ben ne sviluppa la funzione sia critica sia regolativa.

Sono tre ambiti in cui il gioco tra decostruzione e interpretazione si fa preciso e costante. Lì le teorie e le pratiche in atto vanno giudicate (alla luce del *metodo* critico e dei *fondamentali* riflessivamente compresi). E lì vanno anche proiettate teorie più adeguate e prassi più idonee, tutelate dalla riflessione empirico-critica sui “fondamentali” stessi che, alla fine, sono il terreno più proprio e più specifico (e più complesso e più arduo) della p.g.

Così, però, anche la vediamo all’opera come dispositivo trasversale e ricorrente e in funzione di una comprensione critica e del rilancio secondo regolarità del proprio tracciato operativo e progettuale, come detto di sopra.

6. *Un sapere riflessivo da tutelare sui “fondamentali”*

A ben guardare è proprio nel corso del lavoro critico sui “fondamentali” che la p.g. trova il proprio ambito e la propria funzione, collocandosi al centro di scienza/*focus* educativo/esercizio critico quale si è declinata nel suo *iter* (e stemma) moderno-contemporaneo. Collocandosi lì ha di fronte un lavoro critico e permanente e poi disseminativo dentro i vari ambiti dei saperi educativi che, però, sempre e a quel dispositivo e a quel *focus* si raccordano: anzi lo inglobano in modo generativo.

Ma proprio qui sta la *forza* e il *fascino* stesso di tale sapere-di-generalità. La forza nel tener viva una scienza critica dell’educazione, costantemente ripresa e definita e rilanciata, con ruolo trainante nei saperi-dell’-educazione e sul loro stemma comune. Il fascino di un sapere sempre *in fieri*, rinnovato e riorganizzato e rilanciato come *fulcro* di tutto il pensare/agire educativo e della “sistemica” stessa dei suoi saperi più specifici, teorici e pratici.

Allora: la p.g. va teoricamente tutelata; va strutturata inoltre secondo quel gioco di *metodo* e di *merito* già sottolineati; va coordinato il suo “merito” a quei *fondamentali* che lo regolano; va poi messa a punto sempre qui e ora: in uno *spazio/tempo social-cultural-politico* ben definito, nel quale deve attrezzarsi come sapere organico e critico insieme, decostruttivo e progettuale nello stesso tempo.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012
 F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, 2000
 F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2006
 E. Colicchi, *Dell’intenzione in educazione*, Napoli, Loffredo, 2011
 F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994
 A. Mariani, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006
 F. Mattei, *Sfibrata paideia*, Roma, Anicia, 2009