

Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli

Franco Cambi

Premessa

Sì, la “filosofia dell'educazione” ha statuto recente (cittadinanza universitaria ancor più recente: si è detto dal 1981, quando Edda Ducci così definì il suo insegnamento pedagogico alla LUMSA su cui cfr. A. Muni, *Legge e libertà* del 2012 presso *Limina Mentis*), ma ha avuto netti richiami nella ricostruzione delle pedagogie e nella radiografia del loro sapere (Cives e Visalberghi, in due testi del 1978) e, quindi, una legittimazione piena del suo ruolo teorico e della sua funzione critica *tra* i “saperi dell'educazione”. Negli ultimi vent'anni si è poi articolata, sviluppata e diffusa sia nei suoi modelli, sia nei suoi ambiti (epistemologici, antropologici, etico-politici, etc.) e si è affermata come settore-chiave del fare-pedagogia. Da tutelare. Da valorizzare. Da comprendere, *in primis*. In un tempo in cui l'agire-educativo si fa sempre più tecnico e la visione tecnologia dei saperi (proposta come “scientifica”, secondo un'idea di scienza operativa e poco riflessiva, *ergo* falsificante) si fa dominante. Anche in educazione/formazione.

Allora sondare – qui e ora: in Italia e negli anni post 2010-12 – la *presenza*, il *pluralismo*, la *complessità* e la *ri-legittimazione* costante di tale frontiera del sapere educativo, risulta essenziale e sempre decisivo, per resistere a una deriva a-teoretica (e pseudo-teoretica) della pedagogia e tenerne in vita la sua identità riflessiva, critica e progettuale, secondo un'idea “grande” del fare pedagogia. Qui di seguito cominciamo il viaggio. Nell'oggi. Nella varietà delle voci e dei modelli. Senza ottiche di esaustività. Senza illusioni di valutazione. Solo operando secondo *ostensione* e secondo *selezione*. Una ostensione rivolta a sottolineare la forte permanenza di tale ambito di ricerca: il suo esserci e il suo valere. Una selezione anche un po' casuale, necessaria via via di integrazioni e che procede senza idee di gerarchizzazione e/o di esclusione, affatto. Procede solo, al di là degli studiosi presi in esame, alla analisi della prospettiva teoretico-pedagogica che essi, tutti e anche tutti gli altri rimasti “fuori orizzonte”, *riconfermano* e *rilanciano*. Giustamente. Positivamente.

I. *Mariagrazia Contini: una filosofia dell'educazione nell'Età del Disincanto*

1. L'ultima stagione del pensiero pedagogico di Mariagrazia Contini sta assumendo non solo una sua densa precisa identità come pure una forte attualità, ma anche una sua significativa "audacia" in tempi di *new-realism* (talvolta quasi di iperrealismo) su vari fronti culturali e non solo: di "sovranità" (di fatto se non di diritto) delle tecnologie e delle loro forme di pensiero e poi di istituzionalizzazione di un soggetto sì nomade ma anche de-centrato e "alla deriva" anche rispetto a se stesso (evocato e ben realizzato da mezzi comunicativi, stili di vita, modelli di relazione etc.). Tale audacia si rivolge a tener viva una tensione di formazione umana per tutti, connessa a un'ottica perfino utopica (di utopia antropologica), che rilancia per ciascuno un diritto e un traguardo di "felicità", di "trasparenza", di "emozioni" vissute, anche là dove l'essere del soggetto si carica di "scarti" e di vuoti, riaprendo in sé il cammino verso una vita più "autentica". E tale audacia è posta come senso regolativo del fare-pedagogia e, poi, anche del fare-educazione. *In unum*. Tutto ciò alla luce di una cultura formativa critica e problematica, guidata da una ragione dialettica e aperta, che delle categorie della "progettazione", del "cambiamento", anche del "conflitto" e dell'"impegno", del "demonismo educativo" (care anche al maestro della Contini: Giovanni Maria Bertin) ha fatto il *blocco strutturale* di una filosofia dell'educazione per il nostro tempo, complessa e fine insieme, pregnante per il soggetto attuale: inquieto; fluido, carico di "passioni" ("tristi" soprattutto, ma anche costruttive, emancipative, formative). Posizione – questa – che aggiorna e sviluppa, sì, il problematicismo bertiniano ma anche fa emergere un modello di pensiero pedagogico più mobile e aperto, forse più radicale, nell'epoca globalizzata, planetaria, interculturale di oggi, abitata da soggetti-in-crisi e alla-ricerca-del-proprio-sé, seguendo percorsi a zig-zag e proiettando a se stessi approdi sempre provvisori, da aggiornare, da spostare fatalmente in avanti...

Una filosofia dell'educazione, questa, assai dinamica che si offre come vademecum analitico e progettuale, ma attivando dispositivi aperti e mutevoli e problematici, sempre. Anzi: che proprio nel loro essere problematici si danno come dispositivi. *Ergo* da sperimentare, da affinare, da spostare e nel tempo e nello spazio, da disseminare nei territori dell'educare (che sono, in sé, sterminati: coprono tutto l'arco della vita, le varie forme del fare esperienza, le molteplici articolazioni del nostro agire, e privato e pubblico): con sagacia, con spirito critico, secondo uno "sguardo" sempre autenticamente inquieto. E vissuto come tale.

Tutto ciò emerge anche nella scrittura della pedagogista bolognese. Sempre acuta e sensibile a un pluralismo di registri cognitivi e tecnico-scientifici. Aperta sì alle ricerche empiriche, alla sperimentazione, ma ancorata, sempre e in modo forte, alla riflessività. Filosofica e non solo. Anche letteraria: dove i problemi dell'educazione, del formarsi, delle relazioni educative si colorano più di vissuto e stanno dentro un'esperienza concreta, che illumina proprio

la ricchezza (come varietà e densità) dei processi formativi. Allora a Mariagrazia Contini dobbiamo una filosofia dell'educazione assai fine, articolata su più registri, ma di salda intenzionalità antropologica e rivolta a tematizzare e tutelare un *anthropos* complesso e autentico, nucleo dinamico di ragione e emozioni e atti di comunicazione, teso alla realizzazione del proprio sé attraverso una tensione esistenziale, in cui il conflitto e lo scambio, gli incontri e le prossemiche empatiche, il gioco dialettico dell'agire istituzionale depositano un *iter* costantemente inquieto e sempre riaperto, ma saldamente regolato e dalla libertà e dalla collaborazione.

Per andare, così anche, verso una *societas* radicalmente democratica e regolata sull'uguaglianza non come mito, bensì, appunto, come regola: da interpretare, da attivare, da rendere operativa proprio attraverso l'educazione. In ogni contesto. In ogni età. In ogni relazione. A partire da quella di sé con se stessi.

2. Ma veniamo ora alle opere più recenti di Contini. A tre in particolare. *La comunicazione intersoggettiva fra solidarietà e globalizzazione* (del 2002, ripubblicata nel 2011). *Elogio dello scarto e della resistenza* (del 2009). *Disalleanze nei contesti educativi* (del 2012). Tre opere diverse, ma che – se lette insieme – ci portano al “cuore” del modello pedagogico continiano. Al centro del “cuore” sta il volume del 2009. Lì la Contini rilegge il suo problematicismo pedagogico a forte carattere esistenziale, richiamandone le categorie portanti (differenza, flessibilità, progettazione) e lo fa in vista di una filosofia dell'educazione “critico-progettuale” che intende sfidare le prassi sociali, riqualificarle e riorientarle, giocando tra “impegno e utopia”. Ma in tale orizzonte anche la problematicità va resa regola vissuta. E ancorata a un soggetto che si apre all'alterità, vivendo l'apertura come solidarietà. Apertura è scelta, sì, ma anche impegno, appunto, e responsabilità. Così ogni soggetto si fa “luogo” del “connettere” e dello “sconfinare”, uscendo dalle solitudini dell'io e arricchendolo in un processo di incontro e dialogo, che lo dialettizza e gli dà una forma più ampia e matura. Più umanamente propria. Lettura e scrittura sono allora esercizi-chiave per dilatare l'io e dar vita a un sé. Certo tale impegno ha e deve avere i suoi “scarti”, ma deve valere come “resistenza”, mettendo al centro “l'audacia dell'utopia” e “la pazienza dell'attesa”, “lo sguardo empatico”, l'alterità stessa da valorizzare e custodire, qualunque essa sia. La “mente educativa” si costruisce proprio nel “tenere insieme” e nella tensione della sfida, nutrita da un riflettere sempre e dialettico e problematico e antropologicamente emancipativo.

Con gli altri due volumi (e altri ancora qui tenuti fuori scena), il problematicismo critico-progettuale-aperto di Contini si dispone su frontiere operative: il soggetto stesso e il suo cammino formativo; la famiglia come attore primario di questo cammino-processo che va guidato ad accogliere ed esercitare una “cura educativa” connotata da questa dimensione inquieta e problematica e intenzionata sul soggetto-in-formazione e sui suoi bisogni, le sue scelte, il suo costruirsi un “destino”.

Il volume del 2011 è giocato, in modo primario, tra filosofia e letteratura, con apporti dei saperi psicologici e sociologici, e dà corpo a un modello operativo (in educazione) *per* un soggetto comunicativo in senso dialogico, che si apre a “nuove sperimentazioni esistenziali” e, nutrendosi di cultura, amplia dialetticamente la propria mente e il proprio mondo emotivo, crescendo in *humanitas*. Così ogni soggetto “progettante” entra nella storia del mondo con “impegno”, può viverne i “conflitti”, va oltre la “solitudine” e sta costruttivamente in quel mondo “globalizzato” (carico anche di differenze e di tensioni) che è ormai il nostro stesso orizzonte storico. Nel volume c’è veramente una pedagogia del soggetto, posta come *iter* autoformativo e come dispositivo educativo, di precisa risonanza e esistenziale e sociale. Un modello che fissa nell’*anthropos* stesso la priorità (come primarietà e permanenza “basica”) delle emozioni e su quelle fa un lavoro fine di lettura e di guida, in vista di una soggettività più aperta e più ricca, in cui l’“altro” opera come fecondatore, se accolto nella disposizione dell’empatia e, appunto, dell’incontro. Dimensione dell’io da imparare a gestire e coltivare, a tener ferma anche nei processi cognitivi. Per affinarli. Per arricchirli.

Nel testo del 2012 sono poste al centro invece le due istituzioni formative primarie: la famiglia e la scuola. Reclamando tra loro un’“alleanza”, che superi fratture, opposizioni, etc., creando un “contesto” continuo di educazione che si qualifichi secondo i principi teorici e programmatici esposti di sopra. Ora si entra nella “cura educativa” e la si legge *tra* due istituzioni parallele, che devono divenire (pur nelle loro differenze) più simbiotiche, più “alleanze”. *In primis* demarcandone le “dis-alleanze” che indeboliscono il progetto formativo. Il che reclama un comune impegno pedagogico: una condizione di incontro e di scambio e di crescita insieme. Partendo proprio da ciò che accomuna nella cura: i diritti dell’infanzia da tutelare a casa, a scuola, nella società, costruendo, appunto, “alleanze educative”. E il volume riferisce l’esperienza condotta a livello internazionale e affidata a risoluzioni possibili delle dis-alleanze, creando un “setting dell’alleanza”, operativo tra “uguaglianza e diversità”, capace di rileggere le “ragioni d’alleanza” e i “problemi di disalleanza” in modo critico-dialettico, senza bloccarsi davanti a questa sfida di utopia possibile. E partendo proprio dai “servizi” per l’infanzia: dall’asilo nido e dalla scuola dell’infanzia. Come già ci indicò Maria Montessori.

3. C’è in questo modello emancipativo/problematico/utopico di filosofia dell’educazione un sapiente oscillare tra regolatività e concretezza, tra fine-ultimo e realismo, che non produce né arretramenti né compromessi al ribasso, bensì tiene viva la “passione” educativa fenomenologicamente compresa e razionalmente guidata, con equilibrio costantemente dinamico e aperto e problematico, ma che si regola secondo l’“accettare l’impegno educativo nell’orizzonte non garantito del possibile”, da rilanciare sempre, anche quando si teme che non “possa mai raggiungere il destinatario”, poiché potrà sempre “dimenticare” tale messaggio, pur sapendo (noi educatori e pedagogisti) che è entrato a far parte del suo DNA morale e li potrà avere una ...vita propria.

L'utopia dell'educazione e della pedagogia è affidata soltanto alla speranza, ben sapendo che il "principio speranza" non può essere soffocato. Sia nella cultura. Sia in ogni soggetto. O almeno questa è (e deve essere) la speranza della speranza.

Allora è un "grazie" che va rivolto alla pedagogista bolognese che ci ha dato un modello così fine e pregnante di pedagogia/educazione. Una pedagogia che è fine interprete e pregnante attrice proprio *nel nostro tempo*: così inquieto, così aperto, così problematico. Che sono poi le stesse categorie che regolano – *ab imis* – il modello pedagogico continiano.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011
G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968
G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando, 1983
G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978
M. Contini, *Comunicare tra opacità e trasparenza*, Milano, B. Mondadori, 1984
M. Contini, *Figure di felicità, orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia,
M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002 (e Pisa, ETS, 2011)
M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009
M. Contini, *Il gruppo educativo, luogo di 'scarto' e di apprendimento*, Roma, Carocci, 2000
M. Contini (a cura di), *Molte infanzie, molte famiglie*, Roma, Carocci, 2010
M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2007