

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI CAGLIARI
AUTONOMIA ED ETERONOMIA DEL SAPERE FILOSOFICO
NELLA PAIDEIA DELLA GLOBALITA'
7 Giugno 2005

METAFORE DELLA POSTMODERNITA' E MODELLI DI FORMATIVITA'

Ovvero

"I PUNTI CIECHI DELLA CONOSCENZA PEDAGOGICA"

DI

Giuditta Alessandrini

(Università degli Studi di Roma TRE)

Un ringraziamento sentito ad Alberto Granese per quest'occasione importante di confronto e di scambio tra pedagogia –filosofia a cui partecipo con questo contributo ma anche e soprattutto in atteggiamento di ascolto.

Il mio intervento si pone in linea con il richiamo avanzato da Alberto nel secondo pomeriggio rispetto all'esigenza di riflettere al di là degli assi Gentile e Dewey agli stimoli emergenti nei motivi della postmodernità

Mi ricollego anche all'affermazione di Giambalvo rispetto all'urgenza che l'ambito etico-pratico in pedagogia debba avere una rilettura sul piano teorico, ovvero che la filosofia dell'educazione debba essere esigenzialmente presente nelle scienze dell'educazione.

Premessa

Ambito e limiti del mio intervento

La riflessione si incentra nella tesi seguente : l'affermarsi nella prassi empirica così come nella ricerca teorica di *modelli di formatività* che si ispirano- anche se non consapevolmente - ad alcuni paradigmi ispirati a motivi della *postmodernità*, - rischia di tradursi in futuro nello svuotamento di senso della pedagogia stessa come *disciplina dello sviluppo*.

Hic sunt leones. Riflettere su questi aspetti per coloro che sono meno impegnati sul fronte teorico - è un po' come stanare i " punti ciechi della conoscenza" ,far balzare in primo piano ciò che non sta nel nostro usuale campo visivo.

E' noto che per postmodernità si intenda una visione contrapposta alla cosiddetta narrazione della modernità tesa a pensare la storia in termini di progresso e di crescita incondizionata. A questa visione escatologica della storia - appunto quella della modernità - si contrappone un approccio debole alla razionalità ; nello specifico ambito pedagogico i sentieri della postmodernità interpretano la formazione e l'educabilità al di fuori degli *schemi di significato* sia delle filosofie della modernità che della scienza empirica.

Il mito segnatamente *moderno* del valore salvifico della crescita della conoscenza (figlio del concetto illuministico di enciclopedia e di istruzione delle masse come strada

maestra di democratizzazione) è “gemma” in una serie di “derivate” che non possiamo denominare convenzionalmente se non “postmoderne”. Molti di noi, immersi nelle logiche etico-pratiche dell’ educativo abitano in queste dimore postmoderne senza consapevolezza dei.....

L’elemento comune a queste derivate - e ciò che per l’appunto ne svela la *caratterizzazione in senso postmoderno* - è la rinuncia sostanziale alla categoria dell’intenzionalità e direi dunque al carattere di determinazione attiva dell’atto formativo. La logica che sottende quest’atto - nei modelli che verranno citati - sembra rinunciare ad ipoteche valoriali di largo respiro mentre è “ridotta” ad una specie di formatività monca ed autolimitantesi, quasi deprivata del suo senso ultimo ed effettivo.

L’ambito delle mie argomentazioni intendono *espungere dalla riflessione ogni giudizio di valore*: l’obiettivo della mia relazione è focalizzato soltanto sull’esigenza di riflessione su fatti e tendenze che condizionano la formazione in questa fase “storica”. Nello stesso momento in cui si coglie la pertinenza e l’adeguatezza - dal punto di vista descrittivo - dei modelli disvelandone la metafora sottostante - ritengo che si possa dare uno strumento anche agli attori coinvolti direttamente nell’attualizzazione della formatività - per una maggiore consapevolezza delle distonie interne ai modelli normalmente “abitati”.

Due brevissimi preamboli

- a) la metafora è uno strumento del linguaggio di tipo esemplificativo ma soprattutto è uno strumento creativo-generativo, e quindi ha anche una funzione epistemica in quanto determina associazioni tra contenuti....si correla al senso comune ma consente agevolmente formalizzazioni utili. D’altra parte il nostro intero linguaggio ha radici metaforiche.
- b) l’idea di *formatività* come aggettivazione del termine *modello* sta ad indicare un concetto alquanto complesso e denso, direi “parola-valigia” ma anche tema cardine *tout court* del “pedagogico”. Senza entrare nel merito di una descrizione - che varrebbe di per sé una relazione - vorrei solo precisare che mi attengo - come è emerso più sopra - all’idea - descritta in tanti luoghi ma soprattutto nelle Istituzioni di pedagogia istituzionale di Alberto Granese - di formatività come determinazione positiva del soggetto persona.

Non è questo anche il compito di una *filosofia pratica* dell’educazione? E non è compito di questo importante convegno rifondare l’inscindibilità di un approccio meditato e quindi ancorato al gusto dell’immersione nel linguaggio filosofico alla professione di pedagogista? Lo schema seguente sintetizza in un quadro d’insieme le quattro correlazioni “metafora-modello”. Mi scuso fin d’ora per la brevità e la dose di assertività con cui saranno descritte alcune istanze. Un’argomentazione più ampia e documentata è in fase di elaborazione in forma di saggio.

TAVOLA 1

<p>1. Metafora del primato della Ragione Strumentale</p>	<p>• Modello educativo dello specialismo</p>
<p>2. Metafora dell’Individualizzazione versus Comunità</p>	<p>• Modello dell’autoformazione</p>

3. Metafora del “Contesto”	• Modello costruttivista
4. Metafora della “Società cognitiva”	• Modello dell’accesso alla conoscenza

1. La metafora del primato della ragione strumentale ed il modello educativo dello specialismo (frammentarietà del sapere e specializzazione funzionale).

La rinuncia alla problematizzazione sul senso è insita in alcune metafore descrittive dei cambiamenti sociali - e delle implicazioni di questi con la dimensione educativa - e rischia oggi di imporsi soprattutto alle nuove generazioni di ricercatori in campo pedagogico come paradigma imperante.

Questo rischio è sottolineato ad esempio a chiari linee nella “**Fides et Ratio**” (si veda il Par.81). E’ qui che si legge, infatti, “*uno dei dati più rilevanti della nostra condizione attuale consiste nella crisi del senso ;...assistiamo al fenomeno della frammentarietà del sapere... Proprio questo rende vana la ricerca di senso*”.

I rischi dello *specialismo* sono presenti come è ben noto- in alcuni luoghi della storia della pedagogia. L’ideale umano che emerge ad esempio nell’ambito del pensiero *herbartiano*- anche in riferimento dalle suggestioni *goethiane*ⁱ- è l’ideale dell’uomo *intero*, armonicamente educato ad una vita intellettuale ed artistica che gli conferisce *de facto* un ruolo privilegiato nella società in quanto facente parte di quella categoria di uomini “eletti”. Due “anime” nondimeno si intrecciano nel corso della riflessione tra secolo decimottavo e decimonono: una visione che valorizza la formazione interiore, armonica ed olistica ed una visione centrata sull’ intelligenza sociale. La prima tende ad imporsi alla seconda fino a Dewey che in effetti è il grande interprete di una mediazione moderna tra le due visioni.

Secondo la ricostruzione che ne ha dato Sprangerⁱⁱ *l’horror utilitatis* risale all’idealismo tedesco ed ha condizionato in modo incisivo il pensiero di molta parte della pedagogia europea. Ma con Dewey si apre un varco : la “scuola del lavoro” non è tanto un mezzo per lo sviluppo di cittadini utili ad uno stato etico, ma può sviluppare una funzione liberatrice per lo spirito umano e pone le condizioni per creare quella società in miniatura che può essere una palestra di democrazia.

Come è ben specificato in “Democrazia ed educazione”, “nella scuola le tipiche occupazioni a cui il fanciullo si dedica sono liberate da alcuna pressione economica, lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo delle capacità e dell’intelligenza sociale”ⁱⁱⁱ

Si deve ad Hessen l’affermazione secondo cui e: “Il grande merito di Dewey in America e del Kerschensteiner in Germania è nell’aver compreso che, invece di respingere vanamente l’industrialismo, come pericoloso per la personalità dell’operaio, è necessario riconoscere un antidoto al male, nell’aver compreso cioè che il tipico e peculiare *tecnicismo razionalistico proprio dell’industrialismo va sfruttato come mezzo per collegare il lavoro con la cultura generale*, perché diventi principio e fonte di sviluppo della personalità dello scolaro”^{iv}

La prospettiva della specializzazione funzionale sembra permeare di sé - anche se con terminologie di sapore umanistico - molta parte della letteratura sulla formazione oltre che gli orientamenti attuali nell’ambito della formazione universitaria : l’enfasi sui crediti, sugli obiettivi, sui moduli e le infinite etichette e livelli di format didattici, le

competenze tecnico specialistiche parcellarizzate fino a diventare un nuovo gioco di “Domino” su cui negoziare per vincere l’accreditamento di certificazioni e titoli anche non si sa effettivamente – come in uno scenario da Alice nelle meraviglie - chi effettivamente vincerà o perderà. Perché – e lo vediamo dagli scenari del mondo del lavoro – che, in realtà, la promessa dell’inclusione sociale per i più deboli è tutt’altro che garantita da un’offerta didattica ispirata allo specialismo.

La specializzazione è dunque anche rischio di formazione unilaterale e incompleta, e quindi, di “deriva” verso un rischio di alienazione della persona? E’ certo questo un tema - cardine della riflessione pedagogica anche della *modernità* che ha visto come pietre miliari diversi contributi *contro* a difesa della promozione integrale dell’uomo (basti citare per tutti Mounier^v).

Il principio pur se reinterpretato e corretto della specializzazione funzionale può - a mio modo di vedere - significare di fatto il lasciapassare per una visione che è la negazione stessa del pedagogico. In altri termini, formare una persona in senso unilaterale, trascurando l’esigenza armonica di uno sviluppo integrale della persona, significa - come in molti sono d’accordo, immagino - trascurare il senso più autentico dell’ideale di *Bildung*.

2. La metafora dell’individualizzazione versus la comunità ed il modello dell’autoformazione.

Se l’asse valoriale che caratterizza la modernità – in corrispettivo all’idea di progresso come progetto sociale, - è sostanzialmente il *carattere strutturato del tempo e dello spazio*, ciò che definisce la modernità liquida – ovvero la postmodernità - è la percezione dell’immediatezza e della contemporaneità. Individuo e comunità si sostituiscono alla famiglia come microcosmi sociali che acquistano identità nella società dell’informazione .

L’individualizzazione è un mutamento categoriale del rapporto esistente tra individuo e società nella posmodernità una vera e propria metamorfosi secondo Beck , chiave di volta della società del rischio, ma anche la forma più progredita (e strisciante) di dipendenza dal mercato.

Il fenomeno dell’*individualizzazione* si identifica con un *ampliamento della sfera del rischio* del soggetto lasciato *solo*- appunto come *individuo isolato* - di fronte alle opzioni di fondo della vita privata e sociale. La crisi del riferimento a quelle “grandi narrazioni” che , nel passato, costituivano la cornice identitaria delle persone (la famiglia, la comunità, il partito ecc.) ha *ampliato il rischio* rispetto al fatto che le scelte e le decisioni che un individuo può sviluppare siano ancorate sempre meno a scenari certi ma piuttosto all’*alea* dell’incertezza e della precarietà. Lo stesso progresso oggi appare *individualizzato* nel senso che la spinta verso le future sorti progressive della società ha spostato il suo asse dalla dimensione collettiva a quella individuale con tutto il bagaglio di complessità che questo richiama . E la singola persona che diventa l’unità di riproduzione del sociale nella vita. Dove prima era il ceto o la classe con i suoi legami, oggi è il singolo individuo.

Nascono e si consolidano atteggiamenti di rinuncia delle persone a *logiche progettuali di lungo periodo* , e questo è un rischio, com’è facile argomentare . Biografie “individualizzate” possono essere connesse a fenomeni irreversibili di condizionamento sociale, come è sottolineato da una nutrita letteratura non solo pedagogica (cfr. ad esempio le recenti opere di Baumann^{vi}, di Beck, di Castells.).

Indiividualizzazione è anche dimensione dal mercato di ogni dimensione della vita individuale. Ma esiste, allora una *domanda pedagogica*, implicita, "tacita", estremamente forte su cui bisogna far leva, perché ciò che è in gioco è la salvaguardia della capacità d'agire del "soggetto - persona".

All'interno di queste dimensioni si aprono scenari di discussione per certi versi nuovi e di grande interesse ma soprattutto *parzialmente inesplorati* per il punto di vista pedagogico. Mi riferisco in particolare alla riflessione sui processi identitari che dovrebbero interessare la pedagogia, sia nel suo asse teorico che nella dimensione empirico-prassica. Al *pedagogista sociale*, in quanto studioso del fenomeno educativo nelle sue interazioni con i processi di condizionamento sociale, a mio modo di vedere, spetta in primis il compito di "ri-leggere" in senso problematico e critico i significati - nelle luci ed ombre a questi correlati - del *problema formativo* in riferimento ai diversi soggetti, contesti e processi di interazione sociale anche nelle caratterizzazioni tipiche della contemporaneità.

Ma veniamo all'altra polarità della metafora dell'individualizzazione, la comunità gruccia o guardaroba. Da un punto di vista sociologico, infatti, - la fonte è sempre a Barman - il crescente riferimento all'idea di comunità - reale o virtuale, è una reazione al rischio di "liquefazione" della vita moderna, in particolare rispetto al crescente squilibrio tra libertà individuale e sicurezza. Le *comunità* sono, infatti, sostanzialmente una reazione alla situazione determinatasi in funzione della crescita del volume delle responsabilità individuali.

Di fronte alla crescita della fragilità dei legami umani, la *comunità* viene ad assumere la funzione di "gruccia". Di fronte alle incertezze dell'occupazione, della sicurezza delle città e dell'ampliarsi minaccioso di fonti di ansia per il futuro, si delinea per gli individui il bisogno di un "paradiso sicuro proprio nell'idea di comunità". Ma cosa sono le comunità? Non sono associazioni derivanti dalla vita reale ed organica (Tonnie e Weber) ma soprattutto formazioni ideali e medianiche. Ciò che le persone cercano in sostanza - anche attraverso la rete - è *gruppi di cui poter far parte*.

Un *altro* aspetto - tipico delle comunità che vivono in rete - è connesso al fatto che la comunità possa restituire a chi ne fa parte la gratificante e significativa certezza che, in quanto comunità ideale è anche una "mappa mundi" ..

Tra individualizzazione ed ancoraggio alla comunità il lavoro perde il carattere di fondamento etico della società: da regno dell'ordine e del controllo il lavoro diventa regno del gioco, di strategie a breve termine, segmentate e labirintiche. Ludicità, esteticità, rinuncia al valore salvifico del lavoro ma anche rinuncia alla dimensione etico - sociale.

Nella posmodernità, crescita dell'incertezza e precarizzazione si inscrivono in una mentalità fondamentalmente a breve termine che si sta sostituendo a quella a lungo termine. Lavoro, ma anche famiglia, città, gruppo di riferimento, forse anche valori possono essere spazi in cui si pianta la tenda ma che - come un camping - si possono sostituire.

Di fronte a quello che può essere *il deserto dell'individualizzazione*, è possibile e come promuovere l'avvio di una determinazione positiva ed intenzionale verso l'emersione della persona. La riflessione, ma soprattutto l'impegno pedagogico può spezzare dall'interno dell'individuo la deriva verso una definitiva consegna a logiche di standardizzazione (si veda l'immagine metafora dell'eremita di massa).

La specializzazione ha *come corrispettivo* il modello dell'autoistruzione, inteso come autoorientamento verso la fruizione e l'acquisizione di moduli autoconsistenti di formazione. E' come se la società civile (ed il sistema educativo -formativo) potesse assicurare agli individui adulti una vasta gamma di offerta a cui accedere liberamente, garantendone così non solo l'elevamento culturale ma anche la crescita civile. Questo schema ricorda una ambiente simile ad un "supermercato della formazione" in cui la logica è quella del libero incontro tra domanda ed offerta senza nessuna mediazione. La rinuncia alla mediazione non sembra avere il sapore rousseiano di un negativismo pur utopico ma con funzioni di promozione educativa ma risponde ai canoni di quella logica "fai da te " che è *parte costitutiva* del modello di una società postmoderna in cui l'individuo - per usare vecchie ma ancora efficaci formule frommiane è libero *da* e non ancora libero *di*. Ricordo l'impatto della copertina della Società del rischio di Beck con un carrello vagante in uno scenario architettonico vuoto ed inquietante.

3.La metafora del *contesto* come ambito sostanziale e specifico dell'educabilità'

Come intendere il concetto di *contesto* laddove diventa l'ambito *residuale* dell'avventura educativa del prendere forma... Comunemente si intende per contesto l'insieme degli elementi che contribuiscono in qualche modo alla definizione del significato di una parola o di un "enunciato" apparendo ad essi uniti nello stesso discorso o manifestazione"^{vii}.

Il contesto ha forse preso il posto delle grandi narrazioni nel definire il perimetro dell'educabilità ? Il rapporto tra *contesto* e *significato* ,in un ambito che è quello della ricerca logico-filosofica emerge fin dagli studi di Wittgenstein e di Frege. Il contesto "situazionale" tende ,in realtà, ad essere considerato come un concetto a sé nella linguistica angloamericana . L'elemento comune tra le diverse discipline è l'accento dato all'esperienza sociale - individuale o pubblica - come "generatrice " di significato.

Il concetto di *contesto* può essere visto, dunque, come un "costrutto" estremamente importante in campo educativo. Partendo dall'idea di contesto, si ribalta la prospettiva del modello di interpretazione tradizionale (rapporto causa/effetti, analisi mezzi/fini) per costruire un nuovo punto d'osservazione da cui è possibile cogliere la realtà secondo una visione che potremmo definire "olistica".

L'approccio centrato sulla nozione di contesto (Tavola 3), infatti, non separa artificiosamente gli *effetti* dei sistemi nella loro interazione ma cerca di cogliere (o, sarebbe più esatto, "ricostruire") nella logica dei "circuiti che connettono" (Bateson, 1988 [1972]) il *significato* dei fenomeni.

La tavola seguente schematizza alcuni paradigmi interpretativi del concetto di contesto dal punto di vista di alcuni autori della letteratura psico -pedagogica di orientamento cognitivista ponendo in parallelo alcuni ambiti di definizione emergenti in campo sociologico^{viii})

Polivalenza del costrutto “contesto” nei diversi paradigmi interpretativi

- Esperienza generatrice di significati (Bruner)
- Morfogenesi (Piaget)
- Ambiente apprenditivo (cognitivo-emozionale) (Rogers, Goleman,)
- Ambiente di mediazione dialogica (Olson)
- Ambiente virtuale che genera identità (Castells)
- Condivisione collettiva di senso (Levy)
- Comunità di pratica (Wenger)

Seminario Siped 10 Marzo 2005

7

Il modello formativo ispirato al costruttivismo

I principi fondamentali del costruttivismo possono essere definiti in larga misura come i seguenti (si veda David Merrill, sulla progettazione di ambienti di apprendimento^{ix}):

- il sapere deriva da un processo personale di costruzione della conoscenza, non esiste quindi un sapere oggettivo e generalizzabile ma le conoscenze di ciascuno si strutturano in base all'esperienza personale;
- l'apprendimento avviene se il discente attua un processo intenzionale ed attivo di acquisizione e costruzione delle conoscenze; il docente è visto come un facilitatore di questo processo, non come depositario di conoscenze che deve trasmettere al discente;
- il processo di apprendimento è sostenuto dalla costruzione cooperativa della conoscenza che si sviluppa attraverso la negoziazione sociale nel gruppo dei pari;
- è necessario il supporto di un ambiente di apprendimento che consenta di costruire le conoscenze sulla base di esperienze pratiche e problemi reali e non astratti; una *comunità di pratica*, cioè un gruppo che condivide esperienze operative nel settore di studio, è una soluzione ottimale per l'efficacia dell'apprendimento;
- l'attività di valutazione non deve essere considerata come un'attività separata ma deve essere integrata nel processo di apprendimento.

Le comunità di pratica, nella definizione di Etienne Wenger^x, sono “*gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio*”. Una comunità non è di per sé una *comunità di pratica* se non sono presenti queste tre caratteristiche:

1. Un'identità che deriva dalla condivisione di interessi e soprattutto dalla dedizione e lealtà dei suoi aderenti nei confronti della comunità; in queste condizioni la comunità acquisisce una *competenza collettiva* e i suoi membri imparano gli uni dagli altri.

2. Un'interazione all'interno della comunità che si espliciti in discussioni, attività in comune, aiuto reciproco. La condivisione di interessi è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'esistenza di una comunità di pratica: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune, che dev'essere condiviso anche se può essere discontinuo.
3. La presenza di un insieme di risorse e di pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità. Il processo di sviluppo di queste risorse può anche non essere svolto in modo conscio ed intenzionale ma semplicemente attivarsi in maniera spontanea in conseguenza dei rapporti sociali che si instaurano con gli altri membri della comunità.

5. La metafora della società cognitiva ed il modello "sociologico dell'accesso"

Un'altra metafora che si è affermata nell'ambito dei documenti "pedagogici" dell'Unione Europea riguarda gli orizzonti di ricerca e formazione della "società della conoscenza" come approccio che pone sostanzialmente tra parentesi la dimensione "sapienziale" della conoscenza stessa, mentre enfatizza la dimensione strumentale.

Focalizzando ad esempio come indicatori di sviluppo della realizzazione degli obiettivi, elementi meramente quantitativi (il numero di laureati nei singoli Paesi, quota del PIL speso per la ricerca, ecc), si rischia al *sopravvento di una visione economicistica della conoscenza* come via per la crescita produttiva delle popolazioni. E' indubbio che ci sia una stretta correlazione tra gli indicatori sopra sottolineati ed opportunità di inclusione e coesione sociale, ma è anche necessario sottolineare la non esaustività di tali indicatori rispetto al tema di più ampia portata e radicalità della crescita spirituale delle popolazioni che vivono in Europa e delle condizioni in grado di garantire uno sviluppo che non sia inteso solo in senso produttivistico.

Non si può porre tra parentesi l'elemento che viceversa è proprio dell'approccio pedagogico: quello per così dire ideal-normativo, legato all'impegno realizzativo verso la promozione dello *sviluppo integrale della persona*^{xi}.

C'è molta distanza indubbiamente dalla garanzia dell'accesso alla garanzia di una mediazione pedagogica verso l'affidamento di responsabilità allo stesso soggetto in quanto artefice di un percorso formativo dotato di senso. E questo *segno del senso* che conferisce dignità ai soggetti e che non può che far leva se non sull'istanza antropologica che lega le persone nell'esperienza educativo-formativa.

Per concludere

- a) Riflettere sul carattere *debole* degli stessi costrutti che utilizziamo in quanto esperti dell'ambito teorico-pratico dell'educazione - credo sia il dover essere di ogni intellettuale che voglia definirsi impegnato. E' come vedersi dall'esterno nelle luci ed ombre del proprio agire prassico talvolta incoerente e disordinato. Da questa consapevolezza può nascere un passo avanti nella creazione di *linee d'ombra* teoriche (uso intenzionalmente un termine riduttivo ..alla Conrad)che non siano mera ripetizione dell'esistente ma abbozzi di pensieri pensanti nuovi .

- b) Il *sensu* degli interventi formativi nel processo di interazione io - mondo, dalla famiglia al gruppo dei pari fino ai contesti di lavoro, - se condividiamo l'idea di formatività come determinazione positiva - dovrebbe attingere la sua ragione nell'*interiorità* del soggetto, come suscitazione e sollecitazione di un *disegno di sviluppo* che attiene alla persona del soggetto nella sua interezza. L'educazione-formazione è sostanzialmente opera di un processo di costruzione della persona *caratterizzato eticamente* (la formatività come determinazione positiva nel senso precisato da Granese); la possibilità di raggiungere tale esito acquista *sensu* non certo in virtù di tecniche di conformazione a modelli preordinati ma da "incontri" (nel senso che affida a questo termine Guardini) e "presenze" che agiscono in quanto "autentica e consapevole testimonianza" .
- c) La "*Paideia*" - *anche declinata come paidea della globalità* - non sta a significare forse l'ideale della formazione umana, la *cultura in quanto valore spirituale dell'umanità* ? Questo valore - la paideia - ha costituito un elemento di comune riconoscimento, di condivisione per la storia del pensiero occidentale, dalla filosofia greca alla visione illuminista prima ed idealista poi fino all'emergere della modernità ed ancora fino all'idea di cittadinanza europea. L'idea che *l'uomo possa migliorare* prendendosi cura della sua *psiché*, (cioè di ciò che egli effettivamente è e può divenire), dei valori della conoscenza del bene e del male e *di ciò che questi comportano per l'anima* costituisce il cuore di *quel nucleo di valori* che costituiscono l'asse comune su cui è cresciuta e si è consolidata la cultura greco-europea. E la "cura dell'anima" - *anche naturalmente intesa in senso laico* - altro non è che la formazione interiore dell'uomo. E' chiaro anche che la focalizzazione del primato della formazione interiore dovrebbe saldarsi al valore ineludibile di un *ideale* di convivenza civile.
- d) La consapevolezza della dimensione della *irripetibilità ed unicità* della persona è fondamentale in questa prospettiva. ^{xiii}La persona è fulcro dell'esistenza storica in quanto "educabile" ed in grado di essere-divenire persona .Ma questo essere - divenire persona (nel senso platonico del divenire ciò che si è) ha bisogno di confrontarsi con intenzionalità esplicite e non solo con atteggiamenti "razionali" rinunciarsi al sensu in quanto apparentemente rispettosi dell'autodeterminazione dell'individuo.
- e) L'opzione relativistica - indubbio cardine di una visione che rispetta la complessità della pluralità dei punti di vista - non può diventare il lasciapassare per una pedagogia "*liquida*" (per dirla ancora con la metafora di Baumann) che annega la categoria dell'intenzionalità come l' "inutile zattera" della modernità. Come costruire allora il *ponte* che consente di transitare indenni verso una nuova modernità che non sia solo *riflessiva* (in senso meramente sociologico) ma che sia in grado di dare risposte plausibili ed auspicabili (nel senso di foriere di speranza) ai nuovi bisogni di *razionalità* ma anche di "*assoluto*" delle generazioni emergenti ? Ritengo che *questo* sia il problema al quale una filosofia pratica dell'educazione - *iuxta propria principia* naturalmente- sia chiamata a rispondere. Che si questo anche il modo perché una filosofia dell'educazione possa offrire risposte al mondo della vita.

ⁱ Per quanto riguarda l'opera di Goethe, cfr. soprattutto: Sichel G. (1972), *Bibliografia italiana su Goethe (1779-1965)*, Olschki, Firenze.

ⁱⁱ Spranger E. (1969), tr.it., *Difesa della pedagogia europea*, Armando, Roma.

ⁱⁱⁱ Dewey J., *Democrazia ed educazione*, trad.it 1949, p.267

^{iv} Hessen S.(1956), tr.it., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Avio, Roma, pp162-163, dello stesso autore cfr. anche: tr.it., *Pedagogia e mondo economico*, Avio, Roma 1951.

^v Cfr: Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma

^{vi} Cfr. ad esempio, Z. Baumann, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000, o, dello stesso autore *Amore liquido*, Bari Laterza, 2004

^{vii} Con questi termini é definita la parola "contesto" nell'Enciclopedia pedagogica diretta da Mauro Laeng per la Editrice la Scuola di Brescia

^{viii} La tavola presenta in estrema sintesi alcune suggestioni emergenti da campi di ricerca differenti ma convergenti su di una visione del *contesto come generatrice di senso*. Tali riflessioni si inscrivono nell'ambito di un lavoro di ricerca in corso presso il Dipartimento sull'area della comunità di pratiche.

^{ix} D. Merrill, *First Principles of Instruction*, Utah State University, Logan 2000.

^x Citazione tratta dal sito <http://www.ewenger.com> al link "Communities of practice".

^{xi} Sui temi esposti in questo breve scritto cfr più ampiamente: il mio volume *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Editore, 2004

^{xii} (Flores D'Arcais – a cura di ,1999).