

Metodologia pedagogica e istituzioni educative

Methodology in education and educational institutions

M. Baldacci

Trattato di Pedagogia generale

Roma, Carocci, 2012, pp. 390

Massimo Baldacci, ordinario di Pedagogia generale all'Università di Urbino, giunge a scrivere quest'opera dopo un lungo cammino costellato da molte pubblicazioni di notevole spessore e segnato dal desiderio di sviluppare la lezione peda-

791

gogica del problematicismo, corrente di studi alla quale egli appartiene, apprendola agli apporti che provengono da ricerche e approfondimenti recenti. Nella seconda edizione del suo volume *Il problematicismo* (Lecce, Milella, 2011) egli, pur rimanendo fedele all'istanza razionalista, si accosta alla lezione del realismo ponendo all'origine del lavoro intellettuale: «la *pratica educativa*, nella quale persone in carne e ossa (gli educatori e gli educandi) s'incontrano e interagiscono. Occorre partire dai "problemi" della prassi educativa e tornare ad essi, per risolverli non solo sul piano teorico, ma anche "praticamente"» (p. 242). Questo processo, da Dewey descritto come *intellettualizzazione*, deve «avvalersi dei reticoli categoriali delle ontologie regionali dei vari campi del sapere» (p. 247). Su questa istanza, ripresa sistematicamente nel *Trattato*, non posso che essere pienamente d'accordo. Dal mio punto di vista, il compito fondamentale del lavoro pedagogico sta proprio nell'identificare e definire con quanta più chiarezza possibile i problemi educativi che emergono nel contesto dell'azione, per poi cercare di risolverli secondo un progetto da verificare sul campo. Nella fase identificativa dei problemi gioca essenzialmente quello che Baldacci definisce il «momento intuitivo» della cognizione. Occorre dire a questo proposito che gli studi sulla razionalità umana hanno spesso sottovalutato l'intelletto come capacità di «*intus légere*», di cogliere oltre la totalità percepita spesso in maniera indistinta il cuore dell'istanza problematica (si veda, ad esempio, E. Cafagna, *Ragione*, Bologna, il Mulino, 2008). Nella comprensione e definizione di tali problemi svolgono, a mio avviso, un ruolo decisivo quelle che sono state chiamate le scienze dell'educazione e in particolare la psicologia pedagogica. A ciò sembra alludere quando l'autore evoca «vari campi del sapere».

La prospettiva di sviluppo di una forma di neo-problematicismo trova un chiaro e prezioso apporto nell'impianto assai pensato del *Trattato*. In apertura della prima parte, descrivendo la corrente pedagogica alla quale egli fa riferimento, giunge ad affermare che «la pedagogia come scienza si configura come un'attività razionale di soluzione dei problemi della prassi educativa» (p. 36), segnata da alcuni elementi caratterizzanti, come la componente progettuale, la componente valutativa della validità e fecondità delle soluzioni trovate, la componente di sapere in azione o sapere attivo: sempre nel quadro di un sapere critico-razionale.

La seconda parte del *Trattato* è dedicata a un'approfondita illustrazione della «struttura del sapere pedagogico». Certamente in essa si pongono le basi di un discorso pedagogico generale che riprende e integra in un quadro più sistematico quanto esplorato in altre opere come *Ripensare il curriculum* (Roma, Carocci, 2006). Nel lavoro del 2006, egli chiariva un passaggio fondamentale nel reinterpretare la definizione laportiana di educazione come apprendimento, prendendo in considerazione i concetti di proto-apprendimento e deutero-apprendimento (e di apprendimento di terzo ordine) elaborati da G. Bateson. Al cuore dell'educazione, secondo l'autore, sta lo sviluppo dei processi evocati con il termine deutero-apprendimento e che sono rivisitati sotto il profilo dello sviluppo di «abiti mentali» e di «abiti d'azione». Nel *Trattato* non solo vengono riprese tali suggestioni, ma sono sviluppate in maniera sistematica, evocando la fondazione del concetto di «abito» in Aristotele e la sua valorizzazione nel secolo passato da parte di J. Dewey e P. Bourdieu. L'attenzione attuale della pedagogia statunitense sullo sviluppo del carattere, non solo dal punto di vista morale, bensì anche da quello del lavoro intellettuale e pratico, si ricollega fortemente alla considerazione aristotelica dello sviluppo di un organismo virtuoso. In termini più moderni, tutto ciò si potrebbe descrivere come un insieme integrato

di «competenze nel pensare» e di «competenze nell'agire» (le virtù dianoetiche ed etiche dello Stagirita) e, in una visione più globale, «competenze nel condurre una vita buona».

Baldacci, tuttavia, nella sua esplorazione del concetto di educazione giunge a distinguerne, per poi unirle, due componenti fondamentali: la formazione del carattere e della mentalità, cioè «le disposizioni durevoli in relazione sia all'appercezione, sia all'azione; parleremo, perciò, di abiti appercettivi e di abiti d'azione. Inoltre, useremo il termine "carattere" per il complesso degli abiti appercettivi e il termine "mentalità" per il complesso degli abiti appercettivi. Infine, ricorremo all'espressione latina *Habitus* (con l'iniziale maiuscola) per indicare la rete degli abiti d'azione e degli abiti appercettivi. [...] Diremo, pertanto, che *l'educazione si riferisce all'apprendimento che si dà come acquisizione di abiti mentali* (o di abiti astratti)» (pp. 119-120; enfasi nell'originale). Occorre, infine, precisare che Baldacci utilizza «l'espressione "abito mentale" o "abito astratto" (o semplicemente "abito") per indicare disposizioni durevoli in relazione sia all'appercezione sia all'azione» (ibidem). Inoltre, ricorda, sulla scia di Bateson, che con il termine «appercezione» egli indica «la consapevolezza delle proprie percezioni» (p. 125).

A questo proposito, forse sarebbe stato utile valorizzare anche gli studi recenti di natura psicologica circa quei comportamenti, derivanti da «abiti» personali consolidati, che favoriscono una prontezza d'azione che appare quasi automatica e che potrebbero essere confusi con abitudini ripetitive e routinarie. In realtà, si tratta di disposizioni ad agire che si basano da una parte sull'intuire immediatamente l'appello di aiuto proveniente dall'esterno e, dall'altra, su una disposizione interiore stabile costruita nel tempo, consapevolmente e deliberatamente, a rispondere prontamente a tali appelli (si veda, ad esempio, J.A. Bargh e M.J. Ferguson, *Beyond behaviourism: On the automaticity of higher mental processes*, «Psychological Bulletin», 2000, n. 126, pp. 925-945). Qui si potrebbe evocare il concetto di volontarietà sviluppato da Tommaso d'Aquino: non sono meno volontari gli atti di chi ha sviluppato consapevolmente e deliberatamente abiti d'azione, che si manifestano prontamente (senza un nuova deliberazione) di fronte a situazioni specifiche. È quanto negli studi psicologici hanno evidenziato gli esperti in settori professionali specifici, quando riescono a cogliere immediatamente le configurazioni che sollecitano una loro pronta risposta.

Anche lo studio precedente portato a termine con l'opera *La dimensione emozionale del curriculum* (Milano, FrancoAngeli, 2008) trova qui una collocazione adeguata nel quadro generale del *Trattato*, quando si esplorano «le categorie regionali della pedagogia», considerando l'educabilità morale, affettiva e cognitivo-intellettuale, le categorie dell'educativo/diseducativo, l'antinomia autorità libertà, e quando si affrontano le questioni legate alla relazione e alla comunicazione educative.

La terza parte è dedicata a un'analisi della logica pragmatica del sapere pedagogico e il primo punto affrontato evoca l'idea di modello educativo che in G.M. Bertin svolge un ruolo fondamentale di interfaccia tra pensiero e azione pedagogica, tra momento teoretico e momento pragmatico. Tale modello per Baldacci deve porsi come finalità quella di promuovere la «capacità di affrontare la problematicità dell'esperienza entro specifici campi d'esperienza», favorendo la valorizzazione dei due momenti fondamentali della cognizione: quello intuitivo (immediato, impulsivo) e quello razionale (mediato, riflessivo).

Questa finalizzazione della pratica educativa in qualche modo evoca la stessa modalità di pensiero che deve guidare l'educatore. Il cuore della questione è, infat-

ti, costituito dalla problematicità delle situazioni educative concrete nelle quali il processo decisionale si imbatte in numerose antinomie. Lo sviluppo del discorso è analogo a quello che oggi viene rivisitato soprattutto nella letteratura pedagogica di lingua inglese e che si appoggia alla dinamica propria della saggezza pratica. Ed è chiaro anche in questo caso il riferimento ad Aristotele. La scelta prudenziale, anche se è orientata con chiarezza nella sua finalizzazione fondamentale, non può non tener conto in maniera attenta e puntuale delle circostanze concrete nelle quali elaborare un giudizio pratico, giudizio che inevitabilmente deve collocarsi «nel giusto mezzo» tra opposte esigenze. Di qui la grande lezione dello Stagirita circa la natura della razionalità pratica, che guida le scelte «quando le cose possono essere anche altrimenti». Tale competenza o virtù pedagogica fondamentale si acquisisce non solo con l'esercizio, ma anche con la riflessione critica sulla congruenza delle proprie assunzioni di base e sulla qualità dei risultati ottenuti.

Come si può intuire da questi pochi e rapidi accenni, si tratta di un'opera densa e ricca di sviluppi, derivante da un decennale lavoro d'indagine, che, nella prospettiva assunta di natura problematicista, rimane aperta a possibili e prevedibili sviluppi ulteriori, ma che già riesce a dare un quadro di riferimento adeguatamente profondo, elaborato e documentato come piattaforma su cui fondare la propria cultura pedagogica. Dal mio punto di vista, ho trovato la lettura assai coinvolgente, anche se certamente impegnativa e prevalentemente sviluppata su un piano teorico-filosofico, a partire da una vasta analisi della letteratura pertinente sia italiana, sia tradotta in italiano. Si tratta, dunque, di un prezioso apporto alla cultura pedagogica non solo di studenti universitari, giovani ricercatori, docenti e formatori, ma anche, se non soprattutto, di chi da tempo intrattiene con le tematiche educative una conversazione sistematica e appassionata.

Franco Frabboni, presentato da Baldacci come il suo maestro, nella *Postfazione* inserita nella seconda edizione del già citato *Il problematicismo*, auspica un'alleanza e una sfida tra la pedagogia a orientamento personalista e quella a orientamento problematicista, in quanto «aperte al dialogo, al confronto e al superamento delle possibili — a volte antitetiche — interpretazioni degli orizzonti vitali dell'esistenza umana» (p. 260). Dal mio punto di vista è essenziale che non si affievolisca nello studio scientifico dei problemi educativi uno dei valori spirituali fondamentali dell'essere umano: la ricerca del vero. Una ricerca del vero che prende e sospinge, che mai rimane appagata, che vuole andare oltre, che non si accontenta. Una prospettiva per la quale la verità non è mai possesso definitivo, ma prospettiva finale. Essa in qualche modo ci invita, ci coinvolge, ci possiede, nel senso che sollecita, guida e sostiene l'agire e il pensare dell'uomo, fornendogli di sorgenti di senso e di finalizzazione ultima. Parker J. Palmer afferma: «Insegnare consiste nel creare uno spazio nel quale è praticata l'obbedienza alla verità» (P.J. Palmer, *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, New York, Harper-Collins, 1993, pp. 11-12).

M. Pellerey

L. Caruso et al. (a cura di)

Alla ricerca dell'Onda. I nuovi conflitti nell'istruzione superiore

Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 187

Con le recenti riforme l'università italiana si è resa anzitutto più flessibile, prevedendo la laurea dopo tre anni e la laurea magistrale in seguito a un ulteriore