

Per una nuova figura professionale

Franco Blezza

Università "G. D'Annunzio", Chieti
franco.blezza@unich.it

Sunto

In questo saggio si delineano il contesto culturale ed istituzionale e i tratti fondamentali di una nuova professione, quella dell'operatore psicopedagogico della scuola, un'articolazione della funzione docente che può diventare una professione autonoma con un proprio statuto epistemologico, d'esercizio e di metodologia. Discutendo anche del ruolo dell'Università riguardo alle professioni sociali ed intellettuali, si sintetizza il retroterra culturale traendone principi operativi di immediata fruibilità.

Parole chiave: Pedagogia, psicologia, psicopedagogia, scuola, insegnamento.

1. De iure condito...

L'Operatore Psicopedagogico della scuola, spesso chiamato più semplicemente "*Psicopedagogista*" (od anche "*O.P.*"), di per sé e a termini di normativa, non costituisce una nuova professione. Si tratta di una delle articolazioni della funzione docente, nelle quali essa si è andata diversificando in modo sempre più ricco e variato, specialmente a partire dagli anni '70, e secondo una normativa che non è questa la sede per riepilogare ¹.

È, parlando *de iure condito*, un modo di fare l'insegnante, esattamente come l'Operatore Tecnologico, come il Coordinatore di Biblioteca, come il

¹ Un ottimo compendio delle modalità d'esercizio della professione docente in forme alternative all'insegnamento in classe è in risciuizzi e Franceschini (2001). Non è una novità legata alle riforme più recenti: si veda il volumetto immediato precursore *Le nuove attività della funzione docente* di Leonardo Trisciuzzi (La Nuova Italia, Scandicci – FI 1991). Per l'aspetto più pedagogico come professionalità, si veda anche Massa e Cerioli 1999, dove troviamo una sorta di testamento-apertura sul tema di Riccardo Massa, che è mancato il 1° gennaio dell'anno seguente.

Coordinatore di Orientamento Scolastico. come il Supervisore di Tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria o nelle S.S.I.S.S. (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria) e nei corsi che ne hanno preso il posto, o come i tanti docenti "comandati", "assegnati", "utilizzati" in varie posizioni ed istituzioni, associazioni, sindacati, Part Time o Full Time. Tutti questi appartengono ai ruoli docenti, in quelli hanno dovuto entrare preliminarmente e in quelli stessi rimangono.

Il che non toglie nulla a quanto, all'interno di questa articolazione di funzione, è stato possibile esprimere in termini di esperimento di nuove vie d'esercizio professionale, che danno il senso della virtualità di una professione diversa, alla quale urge una sistemazione di fondamenti, di metodologia, di procedure, di lessico e di quant'altro è necessario perché si possa parlare di una professione specificamente individuata, nonché di quel riconoscimento giuridico il quale, a rigore, postula tutto ciò ed altro ancora a sua premessa.

La Facoltà di Scienze Sociali dell'Università "Gabriele D'Annunzio" aveva avuto fin dalla sua fondazione (6 febbraio 2002) la professionalità dello Psicopedagogo tra i suoi oggetti di studio, e tra i suoi progetti di formazione e di didattica accademica, più importanti e centrali.

Semmai, una distinzione, sottile ma necessaria, va operata preliminarmente rispetto a quel professionista che potrebbe richiamarsi con proprietà "*Psico-pedagogo*": questa seconda dizione indica un professionista che sia abilitato all'esercizio della professione di Psicologo ed abbia, insieme, i requisiti per poter esercitare anche la professione di Pedagogista. Quello non costituisce, quindi, un nuovo professionista; e il rimuovere subito una possibile causa di confusione o di fraintendimento costituisce già un primo passo in avanti. Fomentare equivoci su questo può avere tante origini, e tante finalità, ma non ha fondamento.

Esiste, dunque, lo Psicologo, ed esiste il Pedagogista: due professioni con diverso riconoscimento giuridico, per la seconda si attende l'approvazione del DdL Iori n. 2448 dal Senato dopo aver avuto quella della Camera. Ma lo Psicopedagogo è una terza cosa, ben differente dalle altre due (o più di due), e che per lo meno ha una sua definizione chiara. Lo possiamo anche continuare a chiamare "*operatore psicopedagogico*" e la cosa non suoni riduttiva: anche il Medico Chirurgo è un "operatore sanitario", e il Magistrato un "operatore di giustizia".

Per lo *Psicopedagogo* della scuola occorre fondare una professione sostanzialmente nuova: tener conto di che cosa sia il Pedagogista, e di che cosa sia lo Psicologo; ma anche pensare ad un'altra professione, differente se pure non disgiunta come cultura.

2. ... et de arte condenda

È ben noto che un esercizio professionale, come del resto ogni atto umano, la vita dell'uomo e la stessa storia dell'umanità, sono pensabili come posizioni continue di problemi, e tentativi di risolverli.

Nella scuola, come nella società, vi sono le situazioni problematiche che possono richiedere l'intervento qualificato di una siffatta nuova figura professionale. D'altra parte, in coloro che hanno esercitato sotto questa fattispecie la funzione docente vi sono già testimonianze e dati d'esperienza che riscontrano positivamente tale aspettativa.

Per delineare questa nuova professionalità, si deve prima di tutto attingere proprio alla cospicua esperienza maturata dagli insegnanti che hanno esercitato la funzione docente secondo la modalità alternativa dell'operatore psicopedagogico. Questa deve essere pensata ed attuata come possibile figura professionale di aiuto e di servizio dalla propositività nuova e forte, la quale eserciti nei riguardi delle età dello sviluppo e della scuola in prima battuta, ma non per questo si ponga delle limitazioni aprioristiche quanto alle sedi o alle fasce d'età. Una simile limitazione da tempo non è più proponibile per la professione del Pedagogista, come d'altra parte non lo quella, reciproca, che vorrebbe invece la professione dello Psicologo maggiormente incentrata sull'età adulta.

Ciò che all'Università si può chiedere, e che rientra tra i suoi compiti istituzionali, è contribuire a creare le premesse e i fondamenti per questa nuova professionalità: ad un retroterra storico, ad una visione della scienza in senso stretto, che sia insieme realistica e adeguata allo scopo di fondare tale professionalità; e ad una conseguente metodologia generale. Sarà quanto vedremo nei prossimi paragrafi. Alcune riflessioni di sintesi chiuderanno il lavoro, aprendo all'esperienza di quanti si sono applicati all'esercizio di questa professionalità in fieri ed, auspicabilmente, ancora vi si applicheranno.

Sarà quanto di analogo abbiamo già fatto per la professionalità docente, e stiamo facendo da anni per la professione di Pedagogista (ma c'è una crescente letteratura di espressione societaria), ri-emergente negli ultimi decenni da una storia antica.

3. La dimensione storica del problema professionale

La Psicologia, in origine, era una branca della Filosofia che si occupava di un discorso sull'anima. Presso l'Enciclopedia Italiana, vale a dire neppure

settant'anni fa, una tale prima accezione del termine era ancora considerata prevalente².

Come scienza, invece, ha una storia molto recente; e poco più lunga è la storia della Psichiatria come scienza medica quale oggi l'intenderemmo. È la svolta scientifica della seconda metà dell'Ottocento a consentire il completamento e l'integrazione della base di riferimento pluri-disciplinare per questa professionalità in fieri.

Tale svolta ha avuto una ricaduta di particolare importanza nel campo delle professioni. È stato in seguito ad essa che sono sorte numerose professioni nel campo delle Scienze della Cultura, nel senso delle Human- Sozial- Geistes- Wirtschafts- wissenschaften, da quelle economiche e commerciali, a quelle sociali, a quelle (appunto) psicologiche.

Quella dello Psicologo, in particolare, costituisce una professione, o più probabilmente e plausibilmente un complesso di professioni con una cultura di base in parte comune, la quale affonda le sue radici scientifiche nell'800, e il proprio esercizio come esperienza e come legittimazione poi riconosciuta per legge nel '900, con particolare riguardo per gli ultimi decenni quanto ad ordinamento giuridico della professione e, il che non né secondario, quanto ad istituzione di titoli di studio universitari specifici.

Un'eccezione a questo riguardo è costituita da tutto il settore delle Scienze Giuridiche, le quali affondano le loro radici fino alle fonti del Diritto Romano, vale a dire alle XII tavole. La Facoltà di Giurisprudenza è una delle più blasonate; ed è una delle quattro che risultavano recepite dalla Legge Organica Casati³, che poi verrà estesa dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia, e rimarrà la cornice di riferimento per tutta l'istruzione (esclusa solo la scuola per l'infanzia) fino alla riforma di Giovanni Gentile del 1923.

Un'altra eccezione, di segno diverso, è costituita proprio dalla Pedagogia la quale, pur avendo una storia e delle radici storiche paragonabili a quelle del Diritto (o della Medicina e Chirurgia), non ha visto il sorgere di una professionalità corrispondente in quegli stessi periodi. La professione di Pedagogista è ri-emersa solo negli ultimi decenni, in corrispondenza alla transizione storica epocale cui si è andati incontro

Di "ri-emersione" si è trattato, in quanto la professione del Pedagogista affonda le sue radici fino alle origini della cultura e della civiltà occidentale, per

² Nel volume XXVIII (1935) dell'*Enciclopedia italiana di scienze lettere ed arti*, fondata da Giovanni Treccani e diretta da Giovanni Gentile la voce "Psicologia" (457-464), solo la seconda parte riguarda propriamente la Psicologia come scienza ("Psicologia sperimentale" scritta da Antonio Aliotta, pag. 461-464). Completa la voce il breve lemma "Psicologia etnica". La prima parte, più lunga oltretutto posta a fondamento, è scritta da Guido Calogero.

³ La Legge Casati è stata una riforma organica, promulgata con una serie di Decreti Regi in quanto il Parlamento aveva votato i pieni poteri al I Governo Mussolini, nel quale Gentile era Ministro. Le altre Facoltà "classiche" erano Medicina e Chirurgia, Filosofia e Lettere, Scienze.

Per una nuova figura professionale

la precisione a Socrate e ai suoi migliori allievi come dottrina, e ai Sofisti come operatività d'esercizio professionale. Qualche cautela è richiesta dall'origine del termine e dagli equivoci di ordine etimologico che su una lettura superficiale e poco provveduta di esso vengono spesso alimentati, ed ancora oggi non sono infrequenti né poco significativi.

Il termine "Pedagogia" è tardo-medievale (Francia, 1495, e poi Germania): indica non l'educazione, ma la riflessione su ciò che è educativo. Deriva dal termine greco παιδαγωγος, poi latino pedagogus, che designava prima di tutto il personaggio cui veniva affidata la responsabilità di condurre l'educando, più che un bambino un fanciullo o un preadolescente, a scuola o nelle sedi e presso i professionisti incaricati comunque della sua educazione nelle relative multiformi concretizzazioni. Solo successivamente, e in certi casi, ha indicato chi si prendeva cura dell'educazione in senso più lato.

Il "pedagogo", in origine, non era un educatore. né aveva direttamente a che fare con la prassi educativa; al contrario egli aveva il compito di prendersi cura dell'educazione del soggetto a lui affidato, cooperando con altri professionisti o comunque altri soggetti ai quali ultimi era affidata la prassi educativa.

Analogamente, il termine "Pedagogia" non indica una conduzione educativa dell'educando.

Esso designa, rigorosamente ed anche etimologicamente, un "prendersi cura di" tutto ciò che attiene all'educazione del soggetto-persona, la conduzione all'educazione, e quindi l'aiuto ad un atto che l'educando è chiamato a compiere su sé stesso, anche per il tramite di altre persone, professionisti e non, a ciò deputati. La Prassi educativa, conseguentemente, è pensabile non come un atto estrinseco che tenda ad imporre all'educando un indirizzo non autonomamente definito, quale che sia, e non frutto di una scelta matura e consapevole: bensì come un atto che l'educando è chiamato a svolgere su sé stesso come esercizio professionale, con tutto l'aiuto che gli può essere necessario.

Un'attenzione preferenziale per la Pedagogia e la sua storia è, per lo Psicopedagogo, conseguenza diretta del fatto che egli è, in origine e innanzitutto, un insegnante a pieno titolo, e tale rimarrebbe anche quando andasse a configurarsi come un nuovo professionista, secondo gli auspici e secondo l'impegno della Facoltà di Scienze Sociali dell'Università di Chieti.

Ciò significa, infatti, che egli rimane in ogni caso un erede legittimo di una grande tradizione, anch'essa antica e assolutamente analoga come classicità a quella del Pedagogista, ma di sistemazione nell'Evo Moderno anziché nel Medio Evo, e di qualificazione scientifica otto-novecentesca. "A precisarne per primo il significato del termine pare sia stato Ratke [Ratchius, 1571-1635]. Ma è con Herbart che la didattica assume un significato distinto da quello di pedagogia. Con il termine didattica ci si riferisce sia all'attività di chi insegna, sia alla riflessione e alla progettazione operativa relative all'insegnamento, alla

definizione di orientamenti, conoscenze, condizioni, modalità operative che si ritiene possano assicurarne l'efficacia formativa. All'inizio dell'opera che comunemente viene considerata capostipite della didattica nell'età moderna, la *Didactica magna* di Comenio [1675], troviamo la definizione della didattica come *docendi artificium*, «arte di insegnare» [...].”⁴

È su questa tradizione che va innestato il contributo del sapere psicologico, che è divenuto scientifico solo molto più di recente. Il pedagogista Johann Friedrich Herbart (1776-1841), teorizzava già ai primi dell'Ottocento che la Pedagogia dovesse costituire una particolare sintesi tra Filosofia e Scienza, quella tra l'Etica e proprio la Psicologia. Ma questo era ancora un auspicio, un programma di ricerca, in quanto la Psicologia come scienza sarebbe sorta solo a partire dalla seconda metà del XIX secolo, e solo ancora più avanti avrebbe dimostrato la sua importanza specifica anche nel campo educativo. Fu lui stesso, negli *Hauptpunkte der Mataphysik* (1806), a cercare di andare oltre le limitazioni (specie per quanto riguarda la quantificazione, da lui considerata possibile in questa disciplina) che ancora qualche decennio prima Immanuel Kant (1724-1804) aveva posto a pregiudiziale perché la Psicologia potesse considerarsi una scienza a pieno titolo come le altre *Naturwissenschaften*.

È in quello stesso periodo, infatti, che la Didattica può cominciare essere considerata scienza a pieno titolo ed in senso stretto. Questa svolta è consistita nello spostamento dell'attenzione dal docente a quanto si può riscontrare nel discente: e questo, non per porre in alternativa alla Didattica una “Matetica”, disciplina a volte ipotizzata ma mai nata: bensì per fornire all'insegnante e all'insegnamento quella base empirica di controllo, quella fonte di “esperienza futura” che è condizione necessaria perché si possa parlare rigorosamente di scienza.

4. La dimensione di mezzo nella professione docente e in quella dello Psicopedagogista

Per quanto abbiamo visto, la Pedagogia costituisce un campo di riflessione, di integrazione e di volgimento a finalità specificamente educative, di tutti contributi che possono essere recati da altri professionisti, ed anche da non professionisti, nel contesto di ciò che presso il Pedagogista si configura come educazione del soggetto che è alla sua cura.

Se parliamo, quindi dello Psicopedagogista, non intendiamo in alcun modo un soggetto che eserciti sul piano della Prassi educativa, o comunque su un piano che con la Prassi educativa abbia a che fare in modo organico fino ad identificarvisi, bensì un soggetto che eserciti su un piano diverso, nel quale sia presente non l'educazione ma la cura, la supervisione, il controllo, la gestione di

⁴ Trisciuzzi 1999, pag. 10.

Per una nuova figura professionale

quanto possa concorrere all'educazione dei soggetti a lui affidati: nel suo caso specifico, con riguardo particolare per l'educazione scolastica, e per i contributi convergenti a scuola dei professionisti della scuola stessa, dei genitori e delle altre figure educative coinvolte.

A ben riflettere, anche per la funzione docente in generale è necessario ed opportuno ipotizzare un esercizio su un piano diverso da quello della Prassi, ed in particolare collocarne l'esercizio su un piano di mediazione tra la Prassi e la Teoria, mediazione da svolgersi in entrambi i versi. Se pensassimo, anche solo in via d'ipotesi, che l'insegnante è incaricato della Prassi educativa sui suoi allievi, allora agli allievi non rimarrebbe che un ruolo di "materia prima" nelle mani di chi esercita su di loro, ed estrinsecamente, l'atto educativo. L'alternativa da indicarsi oggi, e che è tutt'altro che di origine attuale ma che ha le sue radici in quella tradizione antica che già abbiamo evocato, sta nel considerare l'allievo come soggetto che esercita su di sé stesso la prassi educativa, con l'aiuto dell'insegnante. L'insegnante è quindi un caso particolare, ma estremamente significativo ed "esperto", di professioniste che esercita sul piano della mediazione tra Teoria e Prassi.

Una tale mediazione si esercita "dalla teoria alla prassi", "dall'alto al basso", "dal centro alla periferia" e via elencando, nel senso che rende fruibile nel modo più pieno ed integrale possibile agli allievi, cioè agli esercitanti la Prassi educativa su loro stessi, quanto di più valido, di maggiormente aggiornato, di meglio rispondente alle aspettative della società e all'adempimento dei doveri educativi della società istituzionalizzati nei confronti delle persone umane, dal piano della Teoria.

Ma una tale mediazione si esercita anche, e non meno necessariamente né meno essenzialmente, nel verso reciproco, "dal basso verso l'alto", "dalla prassi alla teoria", "dalla periferia al centro", nel senso di portare tutti i Feedback esperienziali che consentono di attribuire pienamente e legittimamente al centro, alla teoria, al legislatore, a chi ha responsabilità di governo, le qualità di democrazia piena, di scientificità, di apertura all'evoluzione, che solo il controllo fattuale dell'esperienza futura, empirico ed illimitato può assicurare.

Questo ce lo hanno insegnato, innanzitutto, i Pragmatisti statunitensi a fine '800. A quel contesto teorico hanno fatto largamente riferimento le professioni intellettuali, sociali e d'aiuto nel secolo scorso, e ancor oggi. Per quelle problematiche di educazione scolastica che qui a noi maggiormente interessano, potremmo ricordare che a quella stessa origine si sono riferiti sia i Pragmatisti europei⁵, sia i pedagogisti dell'Attivismo cosiddetto "storico" tra la

⁵ Questi meritano almeno un cenno ulteriore, in quanto meno noti. Tra coloro che hanno ripreso in Europa i motivi di fondo del Pragmatismo, Dario Antiseri inserisce Ferdinand C. S. Schiller (1864-1937), Hans Vahinger (1852-1933) e Miguel de Unamuno (1864-1936) (Reale e Antiseri 1983, volume 3, pag. 374). Tra gli italiani si vanno faticosamente riscoprendo negli ultimi anni studiosi di matrice logica peirceiana come Giovanni Vailati (1863-1909) e Mario Calderoni (1879-1914), il primo oggetto di attacchi distruttivi quanto di nessuno spessore

fine dell'800 e i primi decenni del 900 (cioè afferenti all'Attivismo propriamente detto), questi ultimi con maggiore attenzione allo Strumentalismo di John Dewey e dei suoi allievi, e all'Educazione Progressiva. Come scrive Remo Fornaca: "storicamente si considera John Dewey (1859-1952) il fondatore della scuola attiva, sia per i fondamenti filosofici e pedagogici, sia per le sperimentazioni condotte, specie nella University of Chicago Elementary School (1896) [...]. Il mio credo pedagogico (unitamente a Scuola e società, 1899) ha costituito il manifesto della scuola attiva"⁶.

Analoghe idee di fondo le possiamo trarre dall'Epistemologia del '900, in quella sua tendenza prevalsa dopo la crisi del Neo-positivismo logico, in particolare come Razionalismo critico (o Falsificazionismo) e come teorie ispirate a relativismo storico; ed ancora, da sviluppi italiani della Pedagogia laica del secondo dopoguerra, come Problematicismo e come Razionalismo Critico Pedagogico.

Il tutto trova oggi una sua riformulazione in termini di Neo-pragmatismo pedagogico e filosofico, avendo come personaggi di maggior rilievo Hilary Putnam e Richard Rorty, nonché diversi altri studiosi contemporanei, anche italiani. Questo si consegna al secolo XXI come sistema di pensiero adeguato a finalità ben più ampie di quelle, pur rilevanti, che ci poniamo in questa sede, cioè a possibile fondamento per tutte le professioni che attingono al tronco della Pedagogia in senso lato.

Ma vediamo, al riguardo, quanto hanno da dirci due grandi maestri quali Jean Piaget e Jerome S. Bruner. Le loro figure sono di una tale rilevanza nel campo della scuola, dell'educazione, della Psicologia, della Pedagogia, della metodologia, da non rendere qui necessario alcun dispendio di tempo o di parole oltre il semplice richiamo ad essi.

Entrambi presentano dei motivi di interesse specifico per la strutturazione di questa nuova professionalità, ciascuno innanzitutto per la propria formazione e per il proprio itinerario culturale e di ricerca.

5. Luci ed ombre del magistero di Bruner

Jerome S Bruner, da parte sua, come formazione iniziale era uno psicologo, il quale si è poi applicato ai problemi pedagogici più generali

scientifico scagliati proprio da Giovanni Gentile; mentre rimangono pressoché sconosciuti Ettore Regalia (1842-1914), Giulio Cesare Ferrari (1868-1932), Giuseppe Vacca (1872-1953), Antonio Aliotta (1881-1964) Mario Manlio Rossi (1895-1971), od altri ancora. Studiosi della corrente hanno dato un contributo essenziale a quella fertilissima elaborazione culturale di inizio secolo che ebbe una sua importantissima ricaduta sull'educazione e la scuola. Essa fu poi travolta all'egemonia Neo-idealista. Gli unici che si ricordano in un certa misura sono Giovanni Papini (1881-1956) e Giuseppe Prezzolini (1882-1982), più attenti a James e alla matrice bio-medica, come scrittori o "letterati" nel senso strettissimo e riduttivo del Neo-idealismo.

⁶ Fornaca 1991, pag. 213.

Per una nuova figura professionale

attraverso l'impegno nella Pedagogia scolastica, e più precisamente nella ricerca curricolare statunitense che ha avuto origine nella seconda metà degli anni 50, e che poi ha avuto uno svolgimento nel mondo occidentale, nel contesto di una delle pagine più commendevoli e più affascinanti della "guerra fredda", nei due decenni successivi e per certi versi, anche oltre.

Non a caso, egli aveva parecchi motivi di diversità di vedute rispetto allo psicologo della conoscenza Jean Piaget: motivi che furono resi in una forma che poteva sembrare per certi versi conflittuale, anche nella mediazione che è stata tentata, fin a Woods Hole (1959), da Bärbel Inhelder. In realtà, la contraddizione è solo apparente, e una realistica visione dei fatti riconduce semmai a due diverse prospettive di ricerca: quella di Piaget, la quale mirava a determinare le fasi dello sviluppo cognitivo spontaneamente emergenti nel particolare contesto culturale nel quale egli operava; e quella di Bruner che, invece, partendo dal presupposto secondo il quale è possibile insegnare tutto a tutti in qualsiasi momento, si domandava il come e, nel porre tale domanda, rimandava ad una domanda più "a monte", cioè alla ricerca di un perché.

"La tesi di Bruner è che il problema dell'apprendimento va posto nei termini di una ricerca che raccordi la struttura psicologica del soggetto con la struttura logica (o scientifica) dell'oggetto"⁷: da cui discende l'individuazione di due versanti per la ricerca pedagogica a venire. Tutta la ricerca pedagogica riconducibile a Bruner si scandisce in questi due versanti: la struttura delle discipline, e le rappresentazioni mentali degli allievi.

Per quel che riguarda quello relativo alla cosiddetta "struttura (logica, scientifica) delle discipline", lo Stesso ha più il merito di aver posto un problema che non quello di aver offerto elementi utili alla sua soluzione. In sostanza, la sua è stata una delega ai disciplinari: a scienziati, a storici e studiosi di scienze umane, a matematici, a linguisti; ed era significativa già allora l'assenza di tecnici o tecnologi. Questo fermarsi alle soglie di un problema così centrale nella Pedagogia, ed operare su larga scala un Transfer quasi automatico dal disciplinare al didattico all'educativo, costituisce una delle lacune di fondo per quel che riguarda la pedagogicità dell'elaborazione bruneriana.

Lo stesso Bruner, intervistato alla radio da Giorgio Tagliacozzo nel '61⁸ e richiesto di delucidazione circa tale concetto, dopo aver premesso che "Il concetto di «struttura» è forse il più importante emerso, o ribadito, al Convegno di Woods Hole.", ed aver ammesso che "È difficile spiegare in poche parole di che cosa si tratti.", non arriva oltre la riproposizione per cenni sommari di due esempi più volte ripresi: "L'algebra, definita la parte della matematica che studia la soluzione delle equazioni" e l'"apprendimento della lingua madre"⁹. Egli

⁷ Tassi 1991, pag. 355.

⁸ "La riforma della scuola vista dagli educatori americani - Il convegno di Woods Hole", intervista resa a Giorgio Tagliacozzo trasmessa il 3/3/1961, in Bruner 1961, pag. 25-35.

⁹ *Opera citata*, pag. 28.

aveva in mente, quindi, due casi evidentemente atipici, scelti ad hoc, particolari e assolutamente non generalizzabili (anzi, inetti a consentire di capire che cosa egli intenda per “struttura” in generale), e fra l'altro riferiti a materie puramente formali, nelle quali l'aspetto strutturale diviene di più immediata evidenza quale che sia il livello di studio. Ben diverso, comunque da questo non trasferibile, e più arduo è il discorso se riferito a scienze della cultura umana, a scienze della natura, a materie tecniche.

Ad esempio, egli si era posto il problema di una cosiddetta “scienza generale”¹⁰; un “problema aperto”, nell'ambito della discussione di quel filone di ricerca educativa. Ma non è andato oltre l'individuazione di quattro sue caratteristiche: “la categorizzazione e i suoi usi; l'unità di misura e i suoi derivati; la natura indiretta dell'informazione nella scienza e la necessità dell'informazione in termini operativi.”¹¹. Si tratta di asserzioni abbastanza generiche, ed altresì poco fruibili persino in quelle scuole secondarie dalle quali la ricerca bruneriana aveva preso le mosse. È meno immediato il rendersi conto che il problema e la lacuna sono ben più gravi se riferiti a dove gli insegnamenti scientifico-naturalistici, scientifico-umani, tecnici e, talora, anche espressivi vengono svolti in aree d'integrazione, e non segmentati disciplinarmente, come è largamente il caso della nostra scuola di base.

Bruner, invece, insiste sulla sottolineatura del coinvolgimento dei disciplinaristi, nella fattispecie di scienziati: “fino a poco tempo fa [...] ben di rado lo scienziato s'ingeriva nella formulazione dei programmi di studio, e tanto meno nella compilazione dei libri di testo. [...] Ma ultimamente, almeno negli Stati Uniti, quella tendenza si è capovolta. Potrei citarle numerosi gruppi di insigni matematici, fisici e biologi che da mesi o da anni, presso questa o quella università, istituto o fondazione, stanno minuziosamente studiando la struttura logica, la migliore impostazione, la più opportuna composizione dei programmi e dei libri di testo scientifici per le scuola medie.”¹².

Il convincimento secondo il quale conoscere una materia basta per saperla insegnare era ed è tipicamente neo-idealista, destro-hegeliano, in particolare crociano, e ha molto pesato nella realtà scolastica ed educativa italiana: ad avviso dello scrivente, pesa tutt'ora, e non poco.

Evidentemente, dovevamo ricevere dagli USA un input nello stesso senso ma a valenze più ampie. E tuttavia un “di più” c'è rispetto al neo-

¹⁰ Edizione italiana: *Dopo Dewey - Il processo di apprendimento nelle due culture* (Armando, Roma 1964), pag. 61; nell'edizione originale, pag. 26. L'edizione originale (New York, Vintage Books, 1960) recava il titolo *The process of education*. Il superamento di Dewey, come dal titolo italiano, va inteso come avvio processuale di un superamento dell'Attivismo “storico” che ha in Dewey il suo “fondatore” nel senso di Fornaca. Quel “dopo” non va quindi inteso come superamento delle teorie di Dewey, delle quali si va argomentando anzi l'attualità.

¹¹ Nella 14^{ma} ristampa (1986) dell'edizione italiana la citazione è a pag. 51; nell'edizione originale è a pag. 26.

¹² *La sfida pedagogica americana*, citato, pag. 27.

idealismo: “fra i trentacinque scienziati, studiosi e educatori convocati a Woods Hole vi erano nove psicologi, appartenenti a tutte le principali tendenze della psicologia. Era quella la prima volta che degli psicologi si affiancavano a matematici, fisici e biologi, per aiutarli a risolvere problemi pedagogici delle loro rispettive discipline. Da quella collaborazione sono scaturite conclusioni generali sui metodi d'insegnamento e conclusioni specifiche sui modi di utilizzare l'intuizione nel processo dell'apprendere e di facilitare quel processo stimolando l'interesse del discente.”¹³. Il che rimanda al secondo versante per la ricerca pedagogica secondo Bruner,

Si capisce bene come un contributo specifico dalla Pedagogia Generale fosse del tutto escluso, come anche dalla Didattica Generale; e difatti quel che effettivamente si ottenne forse furono anche “conclusioni generali sui metodi d'insegnamento”, ma non fu alcuna proposta di metodologia generale, né circa la ricerca né circa l'insegnamento né circa l'educazione né circa nessun altro aspetto della scienza in generale, presa come una delle grandi compartimentazioni della cultura, come esercizio della creatività umana. La creatività umana è unica, il cui esercizio si può suddividere solo a seconda del contesto normativo nel quale ciascun atto creativo si inseriva.

La mancata soluzione del problema si è propagata alle scuole e alle correnti didattiche che hanno teso ad enfatizzare gli specifici, anche pedagogici e didattici, delle differenti discipline. In effetti, la ricerca di un minimum commune partendo dalle singole discipline anziché da una concezione dell'uomo, dell'educazione, della cultura, della conoscenza costituisce una posizione molto debole in senso teorico ed in senso applicativo, ed anche in senso pratico.

Si capisce, alla luce di queste considerazioni di fondo, la difficoltà di dare alla scuola italiana, su una simile base, una riforma profonda che investa il ruolo e i rapporti di fondo tra le varie suddivisioni della cultura umana: delegata la materia ai disciplinari, veniva a mancare il progetto pedagogico generale. In Gentile questo c'era, anche se non era chiamato con il suo nome, e difatti ci diede la scuola secondaria superiore che ancor oggi abbiamo, squilibrata sul letterario (preteso “umanistico”) e sugli insegnamenti aprioristicamente normati nei gradi “di cultura”, e sul tecnico negli altri, pretesi “professionalizzanti”. Un ripensamento dei rapporti tra settori e discipline non potrà certo essere fatto dai disciplinari.

Secondo Cesare Scurati, “la lista delle riserve” circa lo strutturalismo in pedagogia “non è certo breve: difficoltà nella fondazione dei principi costitutivi, a partire dall'idea stessa di struttura; incertezza dei confini fra istanza metodologica e istanza dottrinale; pericolo di superficialità e di cedimento ad una semplice moda; abbandono del criterio «naturale» di sequenzialità psicologica nel passaggio dalla fase preconettuale a quella concettuale nella

¹³ *Ibidem.*

elaborazione della conoscenza; didatticismo intellettualistico: ogni cosa è insegnabile ad ogni età, indipendentemente dal suo livello di astrazione; cognitivismo elitistico; assimilazione del neofita all'esperto (anti-gradualismo); cedimento agli stereotipi di una cultura efficientistico-industriale; tendenziale conservatorismo.”¹⁴ Ma soprattutto, sembra condivisibile la sua osservazione critica secondo la quale nei confronti di questo modo di vedere l'educazione scolastica “In termini positivi (quando non esageratamente entusiastici) si pongono tutti coloro che hanno esaltato il contributo di novità rispetto alla visione culturale e didattica tipica dell'attivismo.”¹⁵ Questo il punto: la teorizzazione di Bruner sembra aver soddisfatto più un generico desiderio di andar oltre talune concretizzazioni cui l'attivismo, anch'esso genericamente inteso, aveva fatto approdare, che non per ciò che effettivamente ha apportato di evolutivo rispetto alle basi pragmatistico-strumentalistiche dell'attivismo stesso, come lo si consideri. Un richiamo a scritti di Lydia Tornatore del tempo (1974) corrobora fortemente questo convincimento.

Lo strutturalismo, insomma, a ben vedere ha “contribuito a mantenere in evidenza la funzione ed il ruolo umanizzante della scuola [...]. In questo, più che una contrapposizione all'Attivismo, è da vedere una profonda linea di continuità con quelle elaborazioni nelle quali la didattica era già stata vista come «teoria della cultura» (Willmann) ed il metodo già recuperava appieno il rispetto della «natura delle discipline di studio» (Agosti) come suo ingrediente costitutivo. [...] l'impianto pedagogico-didattico dello s. non esce dal «modello della regola», incentrato sui valori, i principi e le risorse della razionalità ordinaria e rivolto a «costruire un carattere autonomo e razionale che rappresenta la base delle imprese scientifiche, morali e culturali». ¹⁶ Ma è solo una tra le tante citazioni di quell'autrice che vi si potrebbero operare.

Bruner, in effetti, non trovò soluzione migliore che passare il problema ai disciplinari: senonché questi per il solo fatto di conoscere la propria disciplina, non avevano in modo automatico anche le competenze necessarie sulla struttura e sulla metodologia della disciplina stessa, né meno che meno circa il dominio culturale nel quale essa si inserisce. Un ottimo fisico, o un ottimo storico, potrebbe non capire nulla né della metodologia né della didattica né delle relative strutture: innanzitutto della propria disciplina, ma poi ed ancor più del complesso delle scienze naturali, e delle scienze umane, rispettivamente.

Saper “di” una materia non equivale a sapere “sulla” materia. Ma soprattutto, la metodologia e lo strutturalismo delle scienze umane, ad esempio, non si inferisce da una sommatoria di metodologie di storia, filosofia,

¹⁴ Voce “*Strutturalismo pedagogico*” in *Enciclopedia pedagogica* (in 6 volumi, a cura di Mauro Laeng; La Scuola, Brescia 1989-1994); VI (1994), citazione a col. 11553.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, col. 11554.

sociologia, economia, politologia, anche ammessa l'acquisizione di queste da parte dei rispettivi disciplinaristi.

La metodologia, la storia, la didattica, la pedagogia “delle Scienze” (Naturali), o “degli Studi Sociali”, ad esempio, non sono giustapposizioni di quelle della Fisica, della Chimica, delle Scienze della Vita, delle Scienze della Terra e dell'Universo e di quant'altro; o, rispettivamente, del Diritto, dell'Economia, della Sociologia, ecc. Esse costituiscono, semmai, branche della Metodologia Generale, della cultura scientifica (naturale ed umana) generale, della Didattica Generale, della Pedagogia Generale, per sviluppare le quali occorre ovviamente anche, come condizione necessaria ma non sufficiente, una competenza scientifica adeguata.

6. L'attualità del problema, la richiesta d'esercizio professionali degli Psicopedagogisti

Alla professionalità provveduta degli Psicopedagogisti, queste considerazioni appariranno immediatamente nella loro attualità problematica.

La riforma cui è andata incontro la Scuola Elementare dopo i programmi del 1985 (D.M. n. 104 del 12/2/1985) aveva proprio nel problema disciplinare e “strutturale” uno dei suoi nodi più ardui, e che considereremmo tutt'ora irrisolto. Sappiamo che i presenti si sono applicati per lo più alla scuola dell'istruzione obbligatoria: comunque, il riferimento alla Scuola Elementare rimane essenziale per qualunque operatore scolastico, anche (o soprattutto) se si considerano gli attesi sviluppi di una riforma organica della scuola italiana.

Quel testo innovativo, di per sé, costituiva un ragguardevole passo in avanti verso una visione più equilibrata del sapere e una più integrale attuazione delle potenzialità educative delle discipline scientifiche rispetto ai programmi precedenti.

Un primo problema riguarda l'abuso che si è fatto fin dal principio, e che si seguita a fare, del termine “disciplina” e derivati. I programmi prescrivevano, giustamente, che “Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da un'impostazione pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati.” Il dettame è condivisibile e opportuno: è l'accezione nella quale si impiegava già allora quel termine importantissimo a sollevare parecchie riserve.

Lo si è voluto impiegare in sostituzione di “materia d'insegnamento” o simile, per rimarcare gli aspetti intrinsecamente metodologici, o le specificità formative: tuttavia, è d'immediata evidenza come esso sia stato abusato, ad indicare equivalentemente sia degli insegnamenti che sono effettivamente disciplinari (come quello della Lingua italiana, o quello della Lingua straniera, o quello della Religione cattolica), sia insegnamenti che disciplinari non sono e

semmai hanno per oggetto altrettante aree d'integrazione pluri-disciplinari, come quello di Scienze o quello di Educazione all'immagine (o quello di Educazione tecnica, o di Scienze Matematiche, Chimiche, Fisiche e Naturali nella Scuola Media). Con il che, si è finiti per ripetere le "gerarchie dei saperi" gentiliane, riducendo oltremodo lo spazio per le discipline propriamente scientifiche (sia di Scienze della Natura che di Scienze della Cultura) a vantaggio degli insegnamenti formali, come le Lingue o le Scienze Matematiche o, se si preferisce una dizione d'antan, il "leggere, scrivere e far di conto".

Il problema non è nominalistico, e lo si vede bene anche dalla consuetudine assolutamente scorretta che però è invalsa, di chiamare i tre maestri del Team come insegnanti "di Italiano", "di Matematica", e "di area antropologica" (o dizioni simili, e similmente improprie e scorrette).

Innanzitutto, in una scuola primaria come rimane la Scuola Elementare, e nessuno ha mai proposto che non fosse, è assolutamente improponibile una segmentazione dell'insegnamento in senso disciplinare, il maestro è tale senza alcun titolo, e tale rimarrà anche con la laurea in Scienze della Formazione Primaria, e anche nelle ipotesi che nel suo curriculum di studi universitari egli abbia approfondito meglio un settore della cultura rispetto agli altri.

Il Maestro è tale "senza aggettivi" o perifrasi, è docente primario. Certo, è pensabile che in un insegnamento in Team vi sia una preferenzialità da parte di ciascuno dei componenti per l'approccio al sapere a partire da certi problemi anziché da certi altri: ma questo attiene alla Programmazione di Team, per la quale (non a caso) sono state previste riunioni settimanali, e non alle singole professionalità che sono assolutamente equivalenti e avvicendabili l'una all'altra senza alcun limite. Il sapere è unitario e per tale si deve trattare, sviluppare, insegnare in una scuola primaria.

Ma ancor peggio è andata la ripartizione delle competenze tra i tre docenti del Team, e quindi per l'allocatione delle risorse (anche temporali, anche materiali, anche come evidenza relativa) rispetto ai saperi.

A fissare i binari lungo i quali tale ripartizione sarebbe stata attuata non è stata tanto la legge attuativa (legge n. 148 del 5/6/1990), quanto una serie di circolari ministeriali precedenti che per essa hanno posto in essere degli stati di fatto che la legge si è limitata a consentire ex post.: in particolare la n. 143 del 24/5/88, anche se vi sarebbe tutto uno studio da fare su come quei documenti ministeriali abbiano finito per dettare norme a tutti.

Vi veniva premesso che "La struttura dei moduli, che prevedono di norma tre insegnanti per due classi con la conseguente contitolarità, richiede la aggregazione delle discipline d'insegnamento in ambiti disciplinari.". Si dava così per definitivamente accantonata, in via preliminare, la considerazione del carattere di trasversalità che le discipline aventi per oggetto forme e linguaggi avevano (ed hanno) rispetto alle altre, il che avrebbe consentito una soluzione assai diversa dei problemi posti dalla pluralità di docenti.

Per una nuova figura professionale

Ma soprattutto, vi veniva fissato quell'abuso del termine "disciplina" e derivati, con l'introduzione del termine "ambito disciplinare" per indicare, con improprietà ancor maggiore, l'aggregazione di più insegnamenti, fossero essi rigorosamente disciplinari, oppure no.

L'organo competente per stabilire le grandi linee della programmazione didattica rimane il Collegio dei Docenti; ma è stato il Ministero (allora "della Pubblica Istruzione") a prescrivere che "si terranno presenti due ordini di criteri: quelli concernenti le affinità delle discipline, e quelli pertinenti le istanze di corretto funzionamento dei moduli". Sarebbe stato più opportuno indicare altri criteri, ad esempio le valenze educative e le prerogative didattiche; ma soprattutto le valenze pedagogiche specifiche di ciascun'area rispetto al progetto educativo generale che è presente nei programmi. Comunque, già qui ci sarebbe di che lavorare, per gli insegnanti componenti i Team e il Collegio dei Docenti, per il Dirigente Scolastico (allora Direttore Didattico) che presiede quest'ultimo Organo Collegiale, e per la consulenza e la competenza di un valido Psicopedagogo scolastico.

Non è difficile vedere la corrispondenza di questi ordini di criteri con i due versanti della ricerca pedagogica delineati da Bruner.

Ciò che, invece, il Ministro pro tempore stabilì, ottenendo che tale indirizzo si imponesse nella prassi più consueta, fu che (semplicemente e direttamente) "possono essere identificati tre ambiti entro i quali aggregare le discipline di insegnamento: - ambito linguistico - ambito logico-matematico e delle scienze - ambito storico-geografico e degli studi sociali."

Gli altri gradi di scuola, esclusa la sola Scuola Materna o dell'Infanzia, hanno problemi assolutamente analoghi. Né è da attendersi che non se ne ripropongano di ulteriori, ed ulteriormente analoghi, con le attese riforma. Ciò significa, altrettanto lavoro per lo Psicopedagogo scolastico.

Una efficace risposta pedagogica alla riproposizione di gerarchie dei saperi, con riferimento alla separazione tra attività pratiche e intelletto che già presso Platone aveva dato esiti antidemocratici, era già stata data da Dewey. Ad esempio: "La controparte di questa separazione fra mente e attività finalistiche è l'isolamento dell'oggetto da imparare. [...] I vari rami di studio rappresentano pertanto altrettanti rami indipendenti, ognuno di essi inquadrato secondo principi suoi propri. [...] Dato che essi sono in realtà a sé stanti, la loro relazione con la mente si esaurisce in quel che ognuno di essi offre perché sia acquisito. Quest'idea si traduce nella pratica convenzionale per cui il programma di lavoro scolastico per ciascun giorno, ciascun mese e ciascun anno consiste di "materie" tutte separate l'una dall'altra e ognuna considerata completa in sé stessa, almeno ai fini educativi."¹⁷

Quella critica era già pesante, ma è ancora insufficiente; in quanto l'affidamento ai disciplinisti della eventuale soluzione dei problemi

¹⁷ *Democracy and Education* (1916), edizione italiana del 1949-1979, pag. 172-173.

metodologici di struttura impediva, come di formulare una metodologia per “le scienze naturali” o per “le scienze antropologiche”, od anche per “le materie letterarie”, per “la materia tecnica” globalmente considerate, impediva di fruirne in un modo ed in una misura qualsiasi anche ai fini pedagogici e didattici generali, oltreché a quelli delle varie didattiche speciali, disciplinari e sovra-disciplinari, con riferimenti ai singoli gradi di scuola e alle rispettive professionalità.

Qui, in definitiva, appare esemplarmente evidente il campo di esercizio professionale per gli Psicopedagogisti, e per i loro strumenti concettuali ed operativi. Classicamente diremmo: “Hic Rhodus, hic salta!”.

7. L'insegnamento esemplare di Jean Piaget

Jean Piaget, come ben sappiamo, era come formazione un naturalista, che aveva compiuto i suoi primi studi scientifici di notevole livello sui fossili, sui molluschi, sulla Storia Naturale. Sulla base di una tale esperienza di ricerca scientifica effettivamente praticata, egli ha potuto costituire una metodologia scientifica saldamente fondata, realistica, plausibile, che fosse con tutto ciò applicabile anche alle Scienze Umane, potendo così andare esente dai tanti errori che hanno funestato le teorizzazioni di altri personaggi, di grande livello ma privi di formazione scientifica, di esperienza concreta e realmente praticata di ricerca scientifica, i quali hanno confuso la scienza volta a volta o con una mitica ed inesistente “esperienza pura”, ovvero come una forma di attività umana soggetta ad inderogabili requisiti operazionali, od ancora come una denegazione delle esercizio di quella altissima prerogativa umana che è la creatività.

Va poi considerato come Piaget rappresenti una figura di importantissimo riferimento per chiunque si occupi di Pedagogia (e d'educazione), ma a condizione che se ne inquadri correttamente e propriamente la competenza al di fuori dell'ambito pedagogico. Egli stesso ha scosso da sé in modo esplicito ogni possibile etichetta di Pedagogista: “Sono convinto che quello che noi abbiamo scoperto possa essere usato nel campo dell'educazione, andando oltre la teoria dell'apprendimento, per esempio, e suggerendo altri metodi d'apprendimento. Penso che ciò sia fondamentale. Io però non sono un pedagogista, e non ho indicazioni precise da dare agli educatori. Tutto quello che noi possiamo fare è fornir loro dei fatti. Penso inoltre che gli educatori possano scoprire molti nuovi metodi educativi.”¹⁸

¹⁸ Dall'intervista autobiografica resa a Richard J. Evans. Essa è inclusa nel volume a cura dello stesso. Evans *Jean Piaget. The Man and his Ideas* (1973). Si tratta di un ottimo volume a più firme, che raccoglie diversi contributi del Ginevrino, purtroppo sacrificato nell'edizione italiana da un titolo improprio oltreché scorretto (*Cos'è la psicologia*. Newton Compton, Roma 1979, edizione economica 1989). Nell'edizione economica, ristampata nel 1995, pag. 81.

Per una nuova figura professionale

Del resto, è una fenomenologia ricorrente nella storia del pensiero una sovrapposizione al pensiero di qualche caposcuola un certo “-ismo”, o più “-ismi”, che tendono ad estrapolarne il nucleo stravolgendolo, in misura maggiore o minore. Ci vengono in mente gli esempi di Galileo Galilei, frainteso empirista, di Karl Marx, di Ferrante Aporti; in qualche caso, come in quello dell'Aporti, il maestro ha fatto a tempo a prendere le distanze da sviluppi impropri che nei quali il proprio pensiero è stato stravolto da poco provveduti epigoni: nella fattispecie, da un eccesso di scolasticismo pedante e immotivato. In altri, no.

Piaget in parte c'è riuscito. Come egli stesso ha fatto a tempo di scrivere ben prima della sua morte (1980), a proposito della sua eccezionale produzione del periodo 1921/1925, “ I risultati di questa ricerca sono contenuti nei miei primi cinque libri sulla psicologia del bambino ¹⁹. Li pubblicai senza prendere sufficienti precauzioni riguardo alla presentazione delle mie conclusioni, pensando che sarebbero stati poco letti e che mi sarebbero serviti principalmente come documentazione per una sintesi posteriore da indirizzare ad un pubblico più vasto. [...] Diversamente dalle mie aspettative, i libri furono letti e discussi come se si fosse trattato della mia ultima parola sull'argomento, e alcuni adottarono il mio punto di vista sulla genesi della logica, altri vi si opposero fermamente (specie nei circoli influenzati dalla epistemologia empirica o dal tomismo). Fui invitato in molti paesi (Francia, Belgio, Olanda, Inghilterra, Scozia, Stati Uniti, Polonia, Spagna ecc.) per esporre le mie idee e discuterle nelle facoltà universitarie e con gli insegnanti (non avevo a quel tempo figli e non ero interessato alla pedagogia). Questo successo inaspettato mi lasciò un po' a disagio, poiché capivo chiaramente di non aver organizzato le mie idee e di essere ancora agli inizi del lavoro. Ma non si può dire ai critici: «aspettate, non avete ancora visto quello che verrà dopo», specie se non lo si sa. Inoltre, quando si è giovani, non si sospetta che, a lungo, si sarà giudicati dai primi lavori, e che solo persone molto coscienziose leggeranno anche gli altri.

In questi primi studi c'erano due carenze: di una, prima di studiare il comportamento del bambino, non ero consapevole, dell'altra ero perfettamente conscio.

La prima di queste carenze consisteva nell'aver limitato la mia ricerca al linguaggio e al pensiero espresso. [...]

La seconda carenza deriva dalla prima, ma allora non ne capii le ragioni: tentai invano di scoprire le caratteristiche strutture-del-tutto relative alle stesse operazioni (anche la mia teoria della parte e del tutto), ma non ci riuscii perché non cercai le loro origini nelle operazioni concrete [...] Sfortunatamente, a causa della definizione vaga del termine «egocentrismo» - senza dubbio scelto male - a

¹⁹ *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923; *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *La causalité physique chez l'enfant*, 1927; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924; *Le jugement moral chez l'enfant*, 1932, sempre n.d.a.

causa della incomprensione del concetto di atteggiamento mentale, questo termine non ha un significato chiaro [...]”. E così via²⁰.

Alla domanda ancora di Richard Evans: “È preoccupato del fatto che alcune persone che non hanno compreso pienamente le sue idee abbiano cominciato ad applicarle troppo presto?”, egli rispondeva: “Sì, è un grosso pericolo. Ho l'impressione che assai poca gente abbia capito il mio pensiero.”.

Non si è comunque arrestata una valanga, che dura tutt'ora, di pretese di trasferire immediatamente la sua proposta epistemologica e di psicologia della conoscenza nell'educazione e nella didattica, come se fosse possibile (anzi, doveroso) mutuare una metodologia d'azione volta a modificare una realtà dalla descrizione (ipotetica) di quella realtà. È un po' come violare la legge di Hume: un trarre una prescrizione da una statuizione scientifica che ha il solo scopo di descrivere..

Ed ecco, quindi, nuovamente l'evidenza esemplare del campo d'esercizio per Lo Psicopedagoga, da un altro e differente punto di vista: un campo che si accresce e si qualifica via via.

Ed ecco riaffermata la necessità che egli sia provveduto in modo adeguato, cioè molto forte, dal punto di vista della metodologia.

8. La metodologia scientifica, caposaldo per la nuova professione

Caposaldo per la fondazione della nuova professionalità dello Psicopedagoga va quindi ravvisato in una salda base di metodologia scientifica, realistica e adeguata agli scopi dell'educazione scolastica, sia come propria formazione e consapevolezza, sia come capacità di analizzare gli atti educativi e didattici altrui in termini di tale metodologia, e di avanzare una conseguente propositività forte. In questa cornice andranno inquadrati i fondamenti per la professione di Psicopedagoga.

Su questa base, va instaurato un nesso stretto tra metodiche specifiche dei singoli contenuti di insegnamento, con riferimenti (anche psicologici) alle particolari fasce d'età e alle rispettive capacità cognitive, e un'assiologia consapevole ed esplicita, altrimenti fondata.

Nell'Ottocento, l'opera è stata resa assai difficile dal prevalere della dialettica chiusa Idealismo-Positivismo, almeno nella cultura europea. Si tratta di una dialettica tutta interna alla Filosofia, che va comunque tenuta presente almeno nelle prospettive storiche: ma essa, di per sé, non pregiudica una positiva fruizione della scienza nel dominio educativo e scolastico, come non l'ha pregiudicato nella fondazione scientifica di tante altre professioni a partire dalla fine dell'Ottocento.

²⁰ *Opera citata*, pag. 135-137 e sgg.

Per una nuova figura professionale

In effetti, da un lato per dirla con Mauro Laeng), va “superata l'opinione che si possa dare un metodo «a priori», per così dire «vuoto», nel quale verrebbe poi calato a riempirlo di volta in volta il contenuto. Quando si cade in questo errore, ci si perde in vaniloqui, come è accaduto a certi logici antichi o a certi epistemologi moderni che hanno preteso di dettare legge alla ricerca scientifica; quest'ultima ha in effetti proceduto per proprie strade senza di loro. La vera metodologia è dunque quella immanente alla ricerca”²¹. O, per dirla con Alberto Granese a proposito dell'epistemologia: “La ricerca scientifica prescinde dalla riflessione epistemologica (...) La possibilità formale di stabilire un'equazione tra pensiero epistemologico e pensiero scientifico viene sostanzialmente inficiata da una serie di premesse, una delle quali (ed è in fondo quella che ne costituisce la risultante) è che la ricerca scientifica non tiene conto che in modo del tutto marginale delle riflessioni epistemologiche.”²².

Dall'altro, la fondazione scientifica della Pedagogia del Novecento ha seguito altre matrici, anche filosofiche. Non a caso, l'Attivismo Pedagogico propriamente detto, quello che in certe parti della trattatistica italiana viene chiamato Attivismo “storico”, ha avuto come cornice teorica di sfondo una concezione filosofica alternativa, come è stata quella costituita dal Pragmatismo classico, statunitense, avendo il suo personaggio di riferimento in John Dewey. Dalla stessa base hanno attinto molte altre professioni in qualche modo imparentate, come quella di Assistente Sociale, nonché molti dei contributi più significativi per la Didattica e le professioni scolastiche del Novecento, anche se in Italia i più hanno potuto rendersene conto solo dopo la caduta dell'egemonia neo-idealistica, cioè nel secondo dopoguerra, perché prima le opere di quella corrente di pensiero erano poco o per nulla diffuse.

Solo una enorme ingenuità potrebbe consentire di riproporre oggi una visione della scienza come quella Positivistica, cioè come il risultato di una mitica “esperienza pura”. Il discorso nel merito sarebbe lungo e complesso: ma possiamo riassumerlo efficacemente con la conclusione: l'esperienza pura non esiste.

Non è un caso, se quanti tra i Positivisti italiani avevano una competenza specifica in questo o quel campo applicativo scientifico, per esperienza diretta di ricerca o per esercizio professionale, tenevano al riguardo una posizione assai più equilibrata: È il caso dei medici e metodologi della clinica Salvatore Tommasi (1813-1888) e Augusto Murri (1841-1932), dello storiografo Pasquale Villari (1827-1917), dei criminologi Cesare Lombroso (1836-1909, anch'egli medico) ed Enrico Ferri (1856-1929), per certi aspetti dello storico della letteratura Francesco De Sanctis (1818-1883; per aspetti diversi, altrimenti

²¹ Laeng 1990/1993, 2° volume, “*Metodologia, didattica generale, didattica speciale*” (pag. 11-18), a pag. 11.

²² “*Epistemologia e pedagogia*”, in *op. ult. cit.*, pag. 62.

inquadrabile); e di numerosi altri grandi personaggi del pensiero ottocentesco italiano²³.

Tra i pedagogisti della corrente italo-positivistica dovremmo ricordare, innanzitutto, Roberto Ardigò (1828-1920) e Aristide Gabelli (1830-1894), e poi Pietro Siciliani (1835-1885), Andrea Angiulli (1837-1890), Saverio Fausto De Dominicis (1846-1930), Antonio Colozza (1859-1943), Giovanni Marchesini (1862-1932). Ma anche altri personaggi, come lo stesso Francesco De Sanctis (1817-1883), storico della letteratura e ministro della P.I., o Pietro Pasquali (1847-1921) che pure ha guidato una pedagogia divergente da quella positivista come quella della “scuola materna” delle sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi, possono essere riferiti a questa corrente di pensiero. Diciamo in generale che carattere importante della scuola italo-positivistica sta nella sua attenzione potente ai vari campi applicativi: e ciò costituisce uno dei suoi caratteri maggiormente originali e che lo rendono più interessante²⁴.

Una visione realistica del Positivismo ne rende meglio la continuità e il suo carattere, in qualche modo, di erede dell’Illuminismo.

D’altra parte, oggi ci apparirebbero di analoga ingenuità, e di pari improponibilità, le visioni reciproche di matrice neo-idealista. Il rapporto tra teoria ed esperienza è cosa molto più complessa e molto meno lineare che non un fluire orientato dall’una all’altra o viceversa; la scienza è tutt’altro che produttrice di pseudo-concetti, come azzardava Croce, ed è vera conoscenza che ha un suo valore teoretico; la pratica applicabilità di ogni conoscenza, compresa quella scientifica, è cosa diversa dalla scienza, e attiene ad un sapere a sé stante, molto più antico di quello scientifico o di quello filosofico, che si chiama “Tecnica”, e “Tecnologia” una riflessione (anche filosofica) su di essa.

Su queste stesse linee è la maggiore Filosofia della Scienze del Novecento; e convergono, come abbiamo visto, varie correnti filosofiche, pedagogiche, metodologiche contemporanee. Ci è possibile, in sintesi, trarre da tutto ciò alcune grandi linee di metodologia della ricerca, che attraversano tutte queste correnti di pensiero ed altre ancora, e vanno oltre le differenze che pur sussistono, e sono per altri versi rilevanti, tra l’una scuola e l’altra.

Ci è di aiuto, in questo, il Dewey più noto, quando avanza la sua proposta relativa a quella che egli stesso chiama “esperienza riflessiva”, i cui

²³ Si confronti con le tesi sostenute, ad esempio, nell’opera fondamentale a cura di Dina Bertoni Jovine con la collaborazione di Renato Tisato (1973/19756 *Positivismo pedagogico italiano* (2 volumi; Torino, UTET, 1973-1976. Il primo volume riguarda De Sanctis, Villari e Gabelli; il secondo, Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornelli e De Dominicis.

²⁴ Tra le opere studiabili positivamente anche in una scuola superiore, offre una presentazione adeguata, non ristretta e non faziosamente distruttiva l’opera citata di Giovanni Reale e Dario Antiseri (vol. 3, pag. 259-268), la cui versione integrata alla pedagogia *Filosofia pedagogia dalle origini ad oggi* è stata curata da Mauro Laeng (in quest’ultima, vol. 3, pag. 262-273).

“aspetti generali” sono “a) perplessità, confusione, dubbio, dovuti al fatto che si è implicati in una situazione incompleta, il cui pieno carattere non è ancora determinato; b) una previsione congetturale, un'interpretazione azzardata degli elementi dati, in forza della quale si attribuisce ad essi la tendenza ad effettuare certe conseguenze; c) un esame attento (ispezione, investigazione, analisi) di ogni possibile considerazione atta a definire e chiarire il problema presente; d) una conseguente elaborazione delle ipotesi incerte per renderle più precise e più consistenti, in quanto suffragate da una quantità di fatti maggiore; e) decidere un comportamento in base all'ipotesi prospettata sotto forma di piano d'azione che si applica allo stato di cose esistente, fare concretamente qualcosa per provocare il risultato previsto, e perciò provare l'ipotesi.”²⁵

Come scrive Dario Antiseri, nell'ambito della Logica della Ricerca popperiana “Un problema, dalla prospettiva logica, è sempre una contraddizione tra asserti stabiliti (tra due teorie, o tra una teoria e un asserto che, per quel che ne sappiamo, descrive un fatto. Psicologicamente, un problema si manifesta nelle esperienze di meraviglia e di sorpresa. [...] La meraviglia e la sorpresa sono i vestiti psicologici di quel fatto logico che è la contraddizione tra asserti stabiliti: tra il sapere che si pensava di avere e i fatti che accadono.”²⁶ Al problema seguono le fasi delle teorie e delle critiche.

In entrambe le prospettive, il “problema” acquista una funzione essenziale nell'evoluzione della conoscenza e della vita umana: alles Leben ist Problemlösen²⁷. Ma, rispetto a queste posizioni, sono almeno due le modifiche che si propongono oggi.

Una riguarda la distinzione precisa che va instaurata tra la situazione di squilibrio, contraddizione, conflitto, difficoltà, che chiameremmo piuttosto “situazione problematica”, e il “problema” propriamente detto. Di mezzo ci sta la decisione umana, la quale non solo non è automatica né meccanica, ma è altamente selettiva: solo poche situazioni problematiche diventano problemi, un'esigua minoranza.

Chiameremmo allora “problema” la razionalizzazione di una situazione problematica, vale a dire la reazione positiva, costruttiva, dell'uomo che intende superare quanto egli incontra fisiologicamente, ordinariamente, comunemente di non armonico nella sua interazione con l'ambiente.

La seconda ammonisce che la reazione umana nel porre il problema non ha in sé alcuna garanzia di successo, come sarebbe per una lettura ingenuamente

²⁵ *Democracy and Education*, edizione italiana citata, pag. 200-201.

²⁶ Una citazione, tra le innumerevoli in tal senso, tratta dall'antologia popperiana curata da Dario Antiseri (1989), pag. 10.

²⁷ È il titolo originale dell'ultima rilevante antologia di scritti di Popper (sottotitolo *Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*, R. Piper GmbH & co, München 1994), sia sulle scienze della natura che sulle scienze della cultura che vanno dal 1958 fino al dicembre del 1993 (ed. it.: Rusconi, Milano 1996). Il grande filosofo viennese sarebbe mancato il 12 settembre 1994.

ottimistica di questi messaggi, letti come se si trattasse di asserzioni semplicistiche di un qualche oscuro ed ingenuo positivista ottocentesco. Al contrario, “le teorie sono frutto di creatività”²⁸, cioè creazioni umane: tutto quanto si ipotizza e si elabora nel tentativo di risolvere il problema è imperfetto e fallibile, come ogni fatto umano.

Il discorso generale nel merito sarebbe lungo ed articolato, e non ripeteremo i rimandi alle opere nelle quali esso è stato fatto assieme ai discorsi sui concetti metodologici precedenti. Aggiungiamo solo che visioni pedagogiche più vicine a noi dell’approccio problematico all’insegnamento e all’educazione si sono avute nel nostro paese: ci riferiamo Razionalismo Critico (e al Problematicismo) pedagogico²⁹.

Al Problematicismo Pedagogico corrisponde anche un Problematicismo Didattico, proposto da Franco Frabboni³⁰.

Vi è una convergenza di fondo tra tutte queste correnti di pensiero, ed altre ancora. In estrema sintesi, la visione metodologica che potremmo indicare oggi alla professione di Psicopedagogista potrebbe essere schematizzata come segue:

considerazione del soggetto nel contesto culturale nel quale egli vive, con riferimento sia agli scambi culturali tra questo e l’ambiente, sia al sapere di sfondo già presente in esso quando accede al servizio scolastico;

realtà sistematicamente e fisiologicamente contrastata di ogni rapporto tra vivente ed ambiente, ed in particolare dell’allievo nel suo ambiente e con la sua cultura di riferimento, e conseguente constatazione delle innumerevoli situazioni problematiche:

educazione a porre come problemi alcune situazioni problematiche scelte, miranti all’evoluzione culturale del soggetto;

esercizio di creatività nel tentativo di porre problemi, con piena valorizzazione della divergenza, del pluralismo, e con rispetto per le idee altrui;

inserimento delle ipotesi proposte od assunte nel tentativo di risolvere problemi in contesti di teorie più generali;

²⁸ Popper 1997, pag. 5.

²⁹ Cfr. ad es. Giovanni Maria Bertin *Introduzione al problematicismo pedagogico* (Marzorati, Milano 1961), *Educazione alla ragione* (Armando, Roma 1968), *Educazione al cambiamento* (La Nuova Italia, Firenze 1976), *Costruire l'esistenza* (con Maria Grazia Contini; Armando, Roma 1983); Antonio Banfi *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1961), *Principi di una teoria della ragione* (Editori Riuniti, Roma 1967); F. Frabboni *Pedagogia* (Accademia, Milano 1974); Piero Bertolini *L'esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988); F. Cambi *La sfida della differenza* (CLUEB, Bologna 1987); Enzo Catarsi (a cura di): *Bruno Ciari tra politica e pedagogia* (La Nuova Italia, Firenze 1992).

³⁰ Tre soli titoli recenti del pedagogista e didatta bolognese, tra gli innumerevoli che si potrebbero citare al riguardo: *Didattica generale* (B. Mondadori, Milano 1999); *Manuale di Didattica generale* (Laterza, Roma-Bari 2000). *Fare scuola con la riforma* (UTET libreria, Torino 2001).

normazione in senso logico, rispetto per le regole della Logica, in particolare della cosiddetta “Logica classica”;

coerente deduzione delle conseguenze logiche dalle ipotesi formulate nel contesto delle teorie generali, e loro presa in carico;

sottoposizione delle ipotesi e delle stesse teorie al vaglio della esperienza futura, mediante le infinite conseguenze logiche che riguardano asserti empirici;

Feedback “asimmetrico”, nel senso che fornisce un criterio di falsità, ma nessun criterio di verità;

Senso della storia per le ipotesi e le teorie, come per tutte le reazioni umane.

Il tutto, senza mai dimenticare che sono sempre e comunque le idee per l’uomo, e mai viceversa.

9. L’esercizio professionale dello Psicopedagoga

Queste idee-guida non esauriscono certo ciò che occorre per configurare compiutamente la nuova professionalità, ma costituisce per questo compito un adempimento prioritario e una condizione necessaria: proprio in tutto ciò, l’istituzione universitaria esercita più pienamente le sue funzioni istituzionali.

La competenza dello Psicopedagoga si inquadra entro il concetto di “relazione d’aiuto”: la professione dello Psicopedagoga è una professione intellettuale d’aiuto.

La locuzione “relazione d’aiuto” ha avuto origine nel contesto della Psicologia Clinica e della Psico-sociologia³¹, ed è stata poi mutuata separatamente dagli Assistenti Sociali e dai Pedagogisti, e da alcuni Didatti.

Essa sta ad indicare una alternativa esclusiva alla relazione terapeutica.

Si dà una relazione terapeutica quando si possa presupporre una Fisiologia, e vi sia un’alterazione di alcuni suoi aspetti che imponga (o anche solo richieda) un intervento per il suo ristabilimento. Anche in Diritto, esiste una profonda analogia metodologica, con la Giurisprudenza e la positività delle leggi che tiene il posto della Fisiologia, e l’intervento del Terzo Potere per ristabilire la legalità quando venga violata. L’Assistente Sociale non di rado è chiamato in

³¹ Lucia Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*, F. Angeli, Milano 1972; *L’autogestione pédagogique*, a cura di Georges Lapassade (Gauthier Villars, Paris 197; edizione italiana con prefazione di Lucia Lumbelli *L’autogestione pedagogica – Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano 1973). Sullo sfondo, la storica *Client centered Therapy* di Carl R. Rogers (Houghton Mifflin co., Boston 1951; edizione italiana *Terapia centrata sul cliente* a cura di Lucia Lumbelli, La Nuova Italia, Scandicci-FI 1997); mentre il volume dal titolo *La terapia centrata-sul-cliente* (Psycho di G. Martinelli, Firenze 1972) è una raccolta di scritti successivi imperniati su *On becoming a Person – A Therapist’s view of Psychotherapy* (Houghton Mifflin co., Boston). Cfr. anche Andrea Canevaro e Arrigo Chierregatti 1999.

interventi metodologicamente analoghi, e sono quelli nei quali agisce in modo più rispondente al participio presente del verbo "assistere".

Allo Psicopedagogo è da richiedersi una competenza di teoria della scuola adeguata ai compiti di aiuto e di servizio che egli sarà chiamato a rendere sia agli studenti, sia ai docenti e agli altri operatori della scuola, sia ai genitori, sia anche e non per ultimo ad ogni istanza sociale e in cui si manifestino concrete aspettative nei riguardi della scuola, istituzione nella quale la società organizza la propria intenzionalità educativa.

In questo senso, potremmo dire e dovremmo considerare che propriamente l'utente del servizio scolastico non è l'allievo né la famiglia, ma in ultima e definitiva istanza la società intera, la quale ripone delle aspettative ben precise nelle generazioni a venire e richiede alla scuola il soddisfacimento di tali legittime aspettative attraverso un intervento con il quale la scuola stessa aiuta di allievi, componenti di queste generazioni, a compiere su loro stessi la Prassi educativa che a ciò mira.

Un settore nel quale lo Psicopedagogo può essere chiamato ad esercitare è la consulenza per quanto riguarda la tematica di programma e programmazione didattica.

Così scriviamo in *Pedagogia della vita quotidiana*, con finalità che vanno oltre lo specifico scolastico:

“Quello che riguarda il Programma e la Programmazione è uno dei tanti esempi che si presentano in *Pedagogia e Didattica* nei quali lo studio etimologico serve a ben poco: i due termini designano concetti ed operazioni completamente differenti come teorizzazione e attuazione pratica, pur avendo l'etimo comune. Derivano, infatti, dal greco "προ" prima e "γραμμα" scritto, tramite il tardo latino "programma" ad indicare qualche cosa di tracciato in precedenza ai fatti.

Sono due atti diversi da compiersi prima che il docente metta in atto il suo intervento nelle classi. Ma il primo si riferisce ad un elenco di contenuti, al più preceduto da alcune indicazioni di massima, di espressione politica e governativa e normativamente vincolanti. Il secondo, invece, si riferisce ad una serie di scelte in ordine ai contenuti, ai metodi, agli accorgimenti e a quant'altro il corpo docente stesso decide in ordine al proprio intervento tenuto conto del contesto nel quale esso è chiamato ad esplicitarlo, e che è sempre aperto e suscettibile di tutte le modifiche e di tutti gli aggiustamenti di rotta che si renderanno necessari in itinere.

Il primo designa quindi un qualcosa di rigido, quanto il secondo un qualcosa di flessibile; il primo è omologativo al centro e calato dall'altro quanto

Per una nuova figura professionale

il secondo è decentrato e contestualizzato; il primo può agire per modelli quanto il secondo non li ammette, e semmai si serve di esempi; e così via.

Si capisce che la contrapposizione di principio tra le due idee che vi stanno sottese non significa incompatibilità. Al contrario, è da ritenersi oggi che una ricerca dell'ottimale, in educazione e nell'insegnamento, si persegua nella tensione dialettica e nel lavoro di mediazione tra l'uno e l'altro: tra normativa (che, in quanto tale, deve essere decontestualizzata e valida per tutti) e le particolarità del contesto (alunni-educandi, ambiente, insegnante-educatore, risorse, strumentazione, contesto, territorio, ...). In altri tempi, ad esempio durante il Ventennio, non si ricercava un qualche ottimale bensì un ideale "ottimo", segnato dalle parole del Duce, del Padre e di chiunque fosse Maestro. Qui, fra l'altro, trova la sua migliore definizione pedagogica la professionalità docente attraverso una sua prerogativa irrinunciabile, la libertà d'insegnamento: questa non è un "diritto" del docente, quanto una condizione necessaria perché egli possa adempiere pienamente ai compiti che la società gli conferisce. Si capisce, anche che da qualche cosa del genere le professionalità pedagogiche possano trarre dignità e responsabilità analoghe.

La contrapposizione che, oggi, si vedesse o si tendesse ad instaurare da parte di docenti ed educatori tra i due termini con la preferenza del secondo va, quindi, correttamente intesa come un'opzione per una professionalità più alta, proprio in quanto rifiuta omologazioni a modelli e a schemi rigidi quali che siano. Tipiche, in quest'ultimo e negativo senso, sono le testimonianze esemplari della più usuale didattica esplicita nelle scuole medie superiori attuali."³²

Un altro settore riguarda il Curriculum, e la programmazione curricolare.

"Tenendosi ancora su di un piano assolutamente generale, va osservato che l'impiego del termine nella letteratura e nella pratica pedagogiche e didattiche è frequente quanto disinvolto e non univoco, come notava Frey³³ già molti anni or sono; peraltro, è di quei termini la cui accezione risente in modo più profondo ed essenziale del contesto culturale nel quale viene avanzato.

Il termine designa effettivamente cose profondamente differenti anche nello specifico scolastico, cose fin tra loro contraddittorie o, meglio, complementari. Si tratta di una plurivocità che ha delle radici precise nell'etimo: per una volta, evenienza rara, una lingua piuttosto univoca come il latino classico aveva già due millenni or sono una simile variabilità.

Il termine latino "curriculum" (derivante da curre, correre) designava già in origine due cose differenti. In un senso che diremmo "attivo" designava il

³² Edizione del 2001 (Pellegrini, Cosenza), pag. 65-86.

³³ Frey 1983.

fatto di compiere una corsa, anche agonistica, un'azione cioè che lasciava la sua traccia nel momento in cui veniva compiuta; in un senso "passivo" designava invece la pista, il percorso, su cui la corsa si deve svolgere. Questo poteva avere anche un'accezione figurativa, come nel il comunissimo "curriculum vitae", locuzione ripresa da Cicerone.

Il termine tecnico, a volte italianizzato in "curricolo" ovvero pronunciato con una inflessione anglo-americana improbabile, riprende l'accezione metaforica ri-concretizzandola in un senso che sia anche pratico oltreché applicativo ed operativo.

La trattazione prende efficacemente due vie di sviluppo: quella della cosiddetta "teoria del curricolo", branca sempre più cospicua della materia educativa, o una delle scienze dell'educazione a seconda del significato che si dà a questo dominio; e la ricerca per l'elaborazione di curricula da proporsi agli insegnanti, o da questi elaborati per la propria didassi quotidiana.

L'origine storica della ricerca curricolare in senso "attivo", o di ricerca, si può collocare negli USA, con significativi precedenti fin dai primi decenni del secolo, verso gli anni '50: i progetti che vennero elaborati a cavallo tra quel decennio ed il successivo ebbero un'egemonia sulla cultura scolastica dell'Europa occidentale durata circa un ventennio. Importanti ricerche curricolari erano svolte in Germania, in Svezia ed in altri paesi ancora. L'iniziativa costituiva un elemento non trascurabile della "guerra fredda" allora in Escalation.

D'altra parte, la ricerca curricolare in senso "passivo", o di pianificazione, si sviluppò invece nell'Est Europeo, con ricerche analoghe su nuove procedure, sequenze contenutistiche ed organizzazioni dei piani di lavoro, negli stessi anni.

[...]

Fondamentale in questo è stata la delineazione data dai Nicholls³⁴, ben imperniata sull'idea di puntare sulle occasioni intenzionali specifiche di un processo d'insegnamento-apprendimento.

Nella visione da tempo dominante, le varie versioni dell'ottica curricolare concorrono nel mettere in evidenza particolare lo spostamento dell'attenzione dai prodotti ai processi, la dimensione sistemica dell'atto educativo (per cui il "tutto" e "più della somma delle sue parti", le quali prese ciascuna isolatamente perdono di senso³⁵) o di "totalità", la complessità istituzionale accettata e trattata per tale e con strumenti adeguati, la flessibilità, la problematicità anche dalla parte dell'insegnante (e non solo come risorsa per muovere gli allievi). Il che pone in evidenza anche tutta una problematica di carattere metodologico,

³⁴ A. e H. Nicholls 1975.

³⁵ Iniziatore di tale visione è stato, si è accennato, il biologo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972). Di lui abbiamo in edizione italiana *Il sistema uomo e Teoria generale dei sistemi*, entrambe le opere stampate nel 1971 per i tipi ILI di Milano.

Per una nuova figura professionale

che Bruner aveva creduto di risolvere in una sintesi tra l'analisi delle strutture delle discipline insegnate ed alcuni aspetti della Psicologia della conoscenza, ma con scarso successo.

[...]

Va osservato come la stretta sinergia che si viene a riscontrare nei fatti tra la programmazione e il curriculum non deve indurre in confusione. Si tratta di due sfere contestuali diverse sotto le quali guardare all'atto educativo mediato per la didattica, non disgiunte ed anzi offerenti un'intersezione cospicua sulla quale lavorare. Mentre il curriculum ha una sfera teorica sua propria oltrech  un suo proprio dominio d'applicativit , la programmazione   uno strumento concettuale avanzato della didattica generale, e anche il suo dominio d'applicativit    diverso (quello del Curriculum, almeno stando alle visioni pi  seguite,   maggiormente ampio)..

La programmazione costituisce un modo di esercitare la professione educativa; il curriculum un modo di studiare ed esercitare non solo l'insegnamento, ma anche tutto ci  che concorre all'insegnamento (nell'insegnante, nella scuola, negli allievi e nell'ambiente complessivo).

In questo senso, "programmazione curricolare" non indica un'appartenenza del curriculum alla sfera della programmazione, ma un modo di programmare che tenga conto anche degli altri fattori, diversi dall'interazione docente-discente e da ci  che al suo interno si pu  evocare, ma che a tutto ci  concorrono." ³⁶

Un campo ulteriore nel quale esercitare la propria professione, lo Psicopedagogo scolastico lo trova nella formazione continua, in servizio.

  da augurarsi che cada in desuetudine il termine "aggiornamento", che (tra l'altro) non ha corrispettivi in altre lingue europee. La formazione   parte del servizio, per gli insegnanti come per tutti i professionisti e per qualunque lavoratore; e ogni tentativo va operato per saldare quanto pi  possibile la formazione continua con la formazione iniziale, fino ad escludere ogni soluzione di continuit , e a rendere la stessa distinzione pi  astratta che non nei fatti.

Si capisce, in questo, che anche l'auto-aggiornamento   insopprimibile: ma si tratta di nient'altro che di una riproposizione del concetto di professionalit  di mezzo e relative implicazioni. Il docente   chiamato ad esercitare la Prassi di formazione continua su s  stesso, e quindi ad auto-formarsi; per questo, giustamente, ha la necessit  di una relazione d'aiuto da parte di un professionista a ci  specificamente chiamato

³⁶ *Ibidem*, pag. 91-97.

Un altro campo ancora può essere rappresentato dalla consulenza nella sperimentazione scolastica, sia metodologico-didattica che con innovazione di ordinamenti e strutture.

Con l'esemplificazione potremmo continuare a lungo. Ma non è nostro compito entrare nella operatività d'esercizio della professione: i latori e custodi di esperienza professionale sono i destinatari del presente scritto.

10. L'apertura e l'esperienza futura

Un requisito necessario perché si possa avere l'intervento pedagogico professionale va sotto il nome tecnico di "apertura", che equivale ad una particolare riformulazione del concetto, più generale, di "educabilità".

Con questo termine, a differenza che nel linguaggio comune, intendiamo "la disponibilità piena e senza riserve (in particolare, senza riserve mentali) a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione con tutto sé stesso, e a cominciare da sé stesso, come proprie idee di fondo e come proprio progetto di vita; a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali, e le proprie relazionalità e relative modalità d'instaurazione e d'esercizio; a rimettere in discussione anche le cose considerate e prese come le più fisse, tra le quali sé stesso, a cominciare da sé stesso; e un convincimento profondo del valore del pluralismo, della divergenza, del dubbio come elemento metodologico essenziale, ed anche di un certo scetticismo"³⁷.

Questo è un requisito richiesto al lettore (in linguaggio pedagogico-professionale, interlocutore). D'altra parte, è un requisito che deve possedere anche l'autore, come del resto il requisito di scientificità, vale a dire il rimettersi al controllo che verrà dall'esperienza futura, quella che scaturirà da quanto scritto, argomentato, teorizzato, proposto.

Coerentemente con le premesse assunte, all'esperienza futura e al relativo vaglio ci rimettiamo, come condizione necessaria di scientificità, di apertura, di evolutività, di controllo democratico e sociale, di possibilità di un'evoluzione senza nessuna fine, e senza nessun altro fine che non sia la promozione della persona umana.

³⁷ *Ibidem*, pag. 137.

Bibliografia

Antiseri D.: (a cura di, antologia da Poppet) Logica della ricerca e società aperta (La Scuola, Brescia 1989).

Bertoni Jovine D. (a cura di) Positivismo pedagogico italiano 2 volumi (UTET, Torino 1973-1976).

Blezza F.: Il professionista dell'educazione scolastica. L. Pellegrini ed., Cosenza 2006.

Bruner J. S. et al.: La sfida pedagogica americana (Armando, Roma 1961).

Brune J. S.: Dopo Dewey - Il processo di apprendimento nelle due culture (Armando, Roma 1964)

Canevaro A., Chierigatti A. (a cura di) La relazione di aiuto – L'incontro con l'altro nelle professioni educative (Carocci, Roma 1999).

Dewey J.: Democrazia ed educazione (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1949-1979).

Frey K.: Teorie del curricolo (Feltrinelli, Milano 1983).

Fornaca R.: Storia della pedagogia (La Nuova Italia, Firenze 1991).

Laeng M. (a cura di): Atlante della pedagogia 3 volumi (Tecnodid, Napoli 1990-1993).

Lapassade G. (a cura di): L'autogestione pedagogica - Ricerche istituzionali (F. Angeli, Milano 1973).

Massa R. (a cura di): Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione (Laterza, Roma-Bari 1990).

Massa R. e Cerioli L. (a cura di): Sottobanco (Franco Angeli, Milano 1999).

Nicholls A. e H.: Guida pratica all'elaborazione di un curricolo (Feltrinelli, Milano 1975).

Piaget J.: Cos'è la psicologia (Newton Compton, Roma 1993).

Piaget J.: Cos'è la pedagogia (Newton Compton, Roma 1999).

Popper K. R.: Tutta la vita è risolvere problemi – Scritti sulla conoscenza, la storia e la politica (Rusconi, Milano 1996).

Popper Karl R.: Logica della ricerca e società aperta (La Scuola, Brescia 1997).

Reale G., Antiseri D.: Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi 3 volumi (La Scuola, Brescia 1983).

Franco Blezza

Tassi R.: *Itinerari pedagogici del Novecento* (Zanichelli, Bologna 1991).

Tornatore I.: *Educazione e conoscenza* (Loescher, Torino 1974).

Trisciuzzi L.: *Manuale di didattica in classe* (ETS, Pisa 1999).

Trisciuzzi L. e Franceschini G., *Le nuove attività della funzione docente nella scuola riformata – Figure di sistema e Funzioni obiettivo* (La Nuova Italia, Firenze 2001)