

Sommario

Sommario	5
Introduzione.....	9
Avvertenza	15
Parte I. Per una pedagogia scientifica. Fenomenologia e formalizzazione ..	17
1.1. Itinerario.....	19
1.2. Pedagogia generale: che cos'è e che cosa studia	21
1.2.1. <i>Ragguagli terminologici</i>	21
1.2.2. <i>Verso una prima definizione</i>	29
1.2.3. <i>Fenomeni</i>	30
1.2.3.1. Istituzioni.....	32
1.2.3.2. L'educazione della vita quotidiana	42
1.2.4. <i>Appunti sul discorso della pedagogia</i>	57
1.3. Proposta di formalizzazione.....	67
1.3.1. <i>Paidetico vs. pedagogico</i>	67
1.3.2. <i>La situazione paidetica</i>	68
1.3.3. <i>Intenzionale vs. non intenzionale</i>	69
1.3.4. <i>Istituzionale vs. non istituzionale</i>	70
1.3.5. <i>Intenzionale ma non istituzionale</i>	71
1.3.6. <i>Istituzionale ma non intenzionale</i>	72
1.3.7. <i>Situazioni paidetiche: concatenazioni, programmi, ricorsività.</i>	74
1.3.8. <i>Piccola tassonomia delle interazioni</i>	75
Parte II. Genealogia del paidetico	79
2.1. Strutture elementari. Senso e significato tra tecnica linguaggio e comportamento estetico	81
2.1.1. <i>Struttura e sviluppo dell'Homo Sapiens</i>	81
2.1.1.1. L'evoluzione fino ai primati.....	83
2.1.1.2. Schema corporeo e sistema nervoso.....	84
2.1.1.3. Caratteri distintivi dell'homo sapiens	84
2.1.1.4. Tecniche, tattiche e linguaggi.....	86
2.1.1.5. Linguaggio e cooperazione. Nuova dimensione specificamente umana della tecnica	89
2.1.1.6. La memoria	91
2.1.1.7. La stratificazione. Un principio generale dello sviluppo	95
2.1.2. <i>Strumento e segno. Tecniche, discorsi e mezzi. La cooperazione umana</i>	99
2.1.2.1. La mediazione	100
2.1.2.2. L'acquisizione delle funzioni psichiche superiori. I sistemi psicologici, le funzioni elementari, la socialità e il linguaggio.....	103
2.1.2.3. La doppia stimolazione. Esperimenti Stimolo-Risposta e a doppia stimolazione.....	104
2.1.2.4. L'evoluzione della comunicazione umana.....	108
2.1.2.4.1. Il precedente filogenetico. Quello che sappiamo sulle grandi scimmie.....	110

2.1.2.4.2. Gesti tipici delle scimmie	111
2.1.2.4.3. L'intenzionalità nelle grandi scimmie	113
2.1.2.5. La comunicazione cooperativa.....	116
2.1.2.6. L'ontogenesi della comunicazione umana	120
2.1.3. <i>Storia dei segni e storia del significato. Koinogenesi e ontogenesi</i>	121
2.1.3.1. Segni, canali e cultura	122
2.1.3.1.1. Punti teorici fondamentali.....	125
2.1.3.1.2. Linguaggio verbale e interiorizzazione.....	129
2.1.3.1.3. Storia dei grafismi e genealogia della scuola. I segni grafici oltre scrittura calcoli e misure. Dai ritmi alle mitografie	133
2.1.3.1.4. L'esteriorizzazione della memoria.....	141
2.1.3.1.5. Piste di ricerca.....	149
2.1.3.2. Ontogenesi dei significati. La teoria vygotskiana del significato e dei concetti.....	155
2.1.3.2.1. Le premesse saussuriane.....	156
2.1.3.2.2. Strutture di generalizzazione, concetti, significati.....	159
2.1.4. <i>Il comportamento estetico</i>	171
2.1.4.1. Concetti e categorie.....	173
2.1.4.1.1. Lo stile etnico.....	178
2.1.4.2. Il corpo e la società. Le basi del comportamento estetico.	179
2.1.4.3. Possibili spiegazioni.....	184
2.1.4.4. Il respiro del senso. Vygotskij e Mandel'štam sulla creazione artistica	187
2.1.4.5. Comportamento estetico e situazioni paidetiche	195
2.1.5. <i>Senso e significato. Una nuova definizione della situazione paidetica</i>	196
2.1.5.1. La situazione paidetica. Nuova definizione	196
2.1.5.2. Situazioni comunicative primarie e situazioni paidetiche.	201
2.1.5.3. Corollari	204
2.2. Sistemi complessi. Organizzazione sociale, potere e istituzioni paidetiche	205
2.2.1. <i>Il decorso della socialità umana: economia, civiltà, politica. Le istituzioni paidetiche</i>	205
2.2.1.1. Il nucleo primario e la famiglia	205
2.2.1.2. L'agricoltura e la città.....	210
2.2.1.3. La civiltà. Regni e imperi.....	213
2.2.1.4. Lo stato	217
2.2.1.5. L'esteriorizzazione delle tecniche delle semiotiche e della memoria.....	223
2.2.1.6. Stati, società civile, imperi. Conseguenze politiche e paidetiche dell'esteriorizzazione di tecniche, semiotiche e memoria.	225
2.2.2. <i>La questione del potere</i>	229
2.2.2.1. Cooperazione e potere	230
2.2.2.2. Hobbes: potere, protezione, unificazione	231

2.2.2.3. Forza, potenza, violenza: la struttura intrinseca dell’umano in Nietzsche	234
2.2.2.4. Violenza mimetica e capro espiatorio	238
2.2.2.5. L’emergenza del simbolico. La mediazione e le basi del politico.....	243
2.2.2.6. Mezzi di produzione e rapporti di produzione	244
2.2.2.7. Volontà di potenza e microfisica del potere: Foucault.....	248
2.2.2.8. Dinamiche egemoniche.....	251
2.2.2.9. La funzione levianistica e l’unità dello stato: il <i>kathéchon</i>	254
2.2.2.10. Dispositivi tecniche e istituzioni	257
Parte III. Categorie, tensioni e problemi	265
3.1. Categorie paidetiche.....	267
3.2. L’uomo civilizzato e il nulla. Questioni ultime	273
3.2.1. <i>Nietzsche, Heidegger e il nulla</i>	274
3.2.2. <i>Oltre la linea</i>	277
3.2.3. <i>L’eros</i>	279
3.2.4. <i>La sessualità</i>	280
Parte IV. Istituzioni paidetiche e sistemi. Raggiugli critici	289
4.1. Differenze.....	291
4.1.1. <i>Generi</i>	292
4.1.2. <i>Etnie</i>	295
4.1.3. <i>Classe, casta, rango</i>	297
4.1.4. <i>Salute e malattia</i>	298
4.2. La scuola	301
4.2.1. <i>Individui e didattica</i>	303
4.2.1.1. Individualizzazione ed egualianza delle opportunità	306
4.2.1.2. Didattica razionale e individualizzazione	308
4.2.2. <i>La scuola: applicazione di prospettive e concetti</i>	311
4.3. Educazione degli adulti	321
4.3.1. <i>Definizione concettuale</i>	325
4.3.2. <i>Postulati e corollari</i>	327
4.3.2.1. Fasi incerte? Umanità liquida?	327
4.3.2.2. <i>Adultus. Decisione e definizione giuridica</i>	330
4.3.2.3. Un programma di lavoro?	335
4.3.2.4. Esercizi spirituali e interiorità	337
4.3.2.5. Politica e cultura: modelli di partecipazione, canali di comunicazione e forme di coscienza.....	339
4.4. Formazione e lavoro.....	341
4.4.1. <i>Parole ed etimo</i>	341
4.4.2. <i>La qualifica</i>	343
4.4.2.1. Chi decide. Soggetti istituzionali, intrecci e varianti	345
4.4.2.2. Profili.....	346
4.4.2.3. Curricoli	351
4.4.2.4. Ideale vs. reale.....	355
4.4.3. <i>Apprendistato</i>	360
4.4.3.1. Corporazioni e apprendistato	361

4.4.3.2. Tirocinio (stage)	364
4.4.3.3. Sistema duale.....	366
4.4.4. <i>Altri segmenti del sistema di formazione professionale</i>	368
4.4.4.1. Formazione iniziale	369
4.4.4.2. Formazione professionale continua.....	371
4.4.4.2.1. Formazione professionale continua per occupati.....	374
4.4.4.2.2. Formazione professionale continua per occupati a rischio.....	378
4.4.4.2.3. Formazione professionale continua per disoccupati..	380
4.4.4.2.4. Certificazione delle competenze	381
4.4.5. <i>Sinergie ideali e fratture reali</i>	383
Parte V. L'altura	385
Bibliografia.....	393

Introduzione

Nessuna fase storica ha riconosciuto il primato dell’educazione come quella che si è inaugurata con l’affermazione del capitalismo industriale e con l’avvio del processo che ha dato vita a un mondo unificato – almeno sul piano tecnicoeconomico e comunicativo. Il dibattito, sviluppatisi per millenni nelle riflessioni delle classi dirigenti, sulle modalità della loro preparazione, che di volta in volta significava riproduzione o rinnovamento, ha assunto una forma radicalmente nuova con la società di massa generata dalla mobilitazione totale di cui la filosofia occidentale ha preso coscienza con la Prima guerra mondiale. Una società di massa mobilitata permanentemente per produrre, combattere, consumare e godere richiede un’educazione di massa per prepararsi a tutto questo. Si stravolgono i termini del patto sociale sottostante. Un nuovo scambio tra potere e protezione, tra diritto e dovere stravolge le forme politiche, la comunicazione sociale e le transazioni economiche. Antichissime istituzioni educative vengono ripensate in modo radicale e volte a questi immani compiti etico-politici.

Da questo stravolgimento, che sulla scala della storia della nostra specie è poco più che un attimo finale, sorge un dibattito scientifico che tende a isolare un sapere disciplinare su questo insieme di processi – che per ora chiamiamo educazione/formazione intenzionale e istituzionale. La nascita della pedagogia si lega a queste forme di ripensamento dell’esperienza politica ed educativa, e trova i suoi gesti fondativi in Rousseau e poi in diversi autori tedeschi e svizzeri. Progressivamente, il tentativo di generalizzare all’educazione di massa i principi dell’educazione delle *élites* si fa più esplicito e sistematico, fino alle Scuole nuove al passaggio tra Otto e Novecento. Spesso spacciati come innovazioni, questi sforzi programmatici e sperimentali hanno ripreso antiche concettualizzazioni pedagogiche – teoreticamente chiarite a tempo debito da Platone – applicandole al contesto radicalmente nuovo della scuola di massa e delle variegate e difficili esigenze educative della società globale che si andava trasformando – e diversamente stratificando – al ritmo della tecnica e dei conseguenti stravolgimenti politici.

Si sono così formate numerose tradizioni di pensiero, a volte su base nazionale a volte con diffusione più vasta o variegata, che hanno cercato di raccogliere e accumulare sapere, evidenze e riflessioni su questi ciclopici fenomeni storici. La ricerca educativa, a fianco di quella

messata in atto dalle scienze economiche, poggia come queste ultime su una base attuariale ma sviluppa, al giorno d'oggi, le ricerche scientifiche sistematiche, nell'ambito delle scienze umane e sociali, di maggior prestigio, dimensione e impegno finanziario e organizzativo: nessuna disciplina, nemmeno l'economia, può vantare oggi programmi di ricerca noti e regolarmente replicati come le ricerche osservative realizzate da organismi internazionali come l'OECD o la IEA.

In ogni caso, questi saperi assumono molto spesso un diretto orientamento verso l'esercizio delle professioni educative nelle istituzioni educative e formative. Cercano si sviluppare, in poche parole, un discorso praticistico, orientato a fornire indicazioni a chi deve educare, insegnare, formare ecc., mutuando in qualche modo il modello aristotelico di scienza pratica.

In Italia questa vicenda assume contorni, come d'uso, del tutto particolari. Risponde a cesure storico culturali sedimentate nel tempo (laici e cattolici, gentiliani e antigentiliani, sperimentalisti e teoreticisti, apocalittici e integrati ecc.) che si intersecano con suddivisioni accademiche consolidate quanto poco sensate. In particolare, alla pedagogia generale compete un ruolo scientifico particolarmente vasto e mal definito: dall'educativa sociale alla concezione teoretica dei processi educativi, dalla filosofia dell'educazione alla definizione delle professionalità educative.

Quello che il lettore deve attendersi da questo contributo è una concezione divergente e dissonante del ruolo e della pratica di una disciplina scientifica importante ma inflazionata come la pedagogia generale. Attraverso le scelte di autori e indirizzi, ci discostiamo non solo dalle tendenze attuali dei cultori di questa disciplina e delle altre limittrofe, pedagogiche e no, ma anche da tutta una serie di filoni tradizionali, attraverso una presa di distanza, implicita ma non meno netta, che si chiarirà a mano a mano nel corso delle pagine e delle argomentazioni.

All'orientamento praticistico prevalente si preferisce una caratterizzazione teoretica e sperimentale, che antepone la conoscenza analitica e generale dei problemi alla fretta di suggerire ricette applicabili, o antepone la paziente e laboriosa messa a punto di apparati concettuali adeguatamente formalizzati all'uso di prospettive metodologiche basate sull'empirico buon senso – necessario, ma non sufficiente.

A una classificazione, estremamente sommaria e politetica, dei fenomeni educativi, corrisponderà il tentativo di inquadrarli nelle principali conoscenze disponibili, in modo evidentemente ipotetico e aporetico, sulla nostra specie, sulla sua storia e sul suo destino. Anche le applicazioni a fenomeni attuali verranno filtrate da questo preventivo

vaglio teoretico e sperimentale, e tentate senza pretesa alcuna di altro effetto se non diagnostico. Faranno eccezione alcuni ambiti, legati eminentemente alle politiche educative e formative e alla didattica, in cui allo scavo teoretico e all’indurre sperimentale si è accompagnata esperienza diretta e conoscenza sistematica di istituzioni e dispositivi: la formazione professionale, la scuola, l’educazione degli adulti. In alcuni di questi la formalizzazione concettuale favorisce sia la diagnosi sia la prefigurazione di soluzioni possibili.

Si è lasciata da un canto, al momento, la problematica – urgentissima – della configurazione generale dei sistemi di welfare. È una scelta provvisoria, dovuta essenzialmente a ragioni contingenti, che saneremo con ulteriori contributi.

In questo approccio, che abbiamo già altrove denominato ‘pedagogia strutturale’, vi sono alcuni imprescindibili punti di riferimento scientifici e filosofici, che è bene richiamare preliminarmente e che spiegano divergenze e dissonanze. La *παιδεία* (paidèia) socratica e platonica, assunta nella sua piena pregnanza educativa alla luce della filosofia generale e di quel modo di vita che ne costituisce a un tempo la base, l’orizzonte e il terreno di verifica. E che col suo perenne cercare, e ampliare grazie alla ricerca il perimetro della conoscenza ma, soprattutto, quello corrispondente dell’ignoranza, rappresenta la base fallibilistica del nostro dire. La linguistica e la semiologia di De Saussure e di Hjelmslev, soprattutto nel loro versante metodologico ed epistemologico. La teoria della politica e del diritto di due autori percepiti come opposti e dissonanti, come Schmitt e Gramsci. A temperarne le tensioni, lo scetticismo epistemologico e politico di von Hayek e il giusnaturalismo di Strauss. L’inquadramento generale di dispositivi, istituzioni, poteri e saperi proposto da Foucault. Ma poi, meno citati ma inclusi nella tessitura del ragionare, la filosofia dell’azione, del dialogo e della letteratura di Bachtin, l’antimentalismo mistico di Wittgenstein, soprattutto il secondo delle *Philosophische Untersuchungen*, la genialità teorica di Lévi-Strauss. Con tanta diffidenza, le mirabili e abissali prestidigitazioni di Heidegger.

Infine, due autori che rappresentano la chiave di volta di quanto presenteremo. Vygotskij, colui che più si è avvicinato a una sintesi teoretica e sperimentale della psicologia e delle scienze sociali e umane e che offre tuttora spunti attualissimi per qualcosa che ricordi il suo tentativo, alla luce delle neuroscienze, dell’intelligenza artificiale e di tutto quel che sappiamo in più di lui 90 anni dopo la sua morte. Riprende, per esempio, il suo tentativo, il programma di ricerca neovygotskiano di Tomasello, che a tratti utilizzeremo. Leroi-Gourhan, che nel suo *Il gesto e la parola* ha offerto l’inquadramento a nostra conoscenza più

efficace e concettualmente più nitido dell'intera esperienza della nostra specie, apprendo lo spazio epistemico su cui si colloca quello che chiameremo "il paidetico". I sessant'anni trascorsi dalla stesura di quell'opera, con tutta la conoscenza che si è accumulata nel frattempo, non ne minano il valore sistematico, di inquadramento metodologico generale, al limite del filosofico, offrendo una sorta di compimento scientifico a quello che Nietzsche e i nietzscheani – di destra e di sinistra – hanno insegnato.

Nietzsche, appunto. La sua lezione è guida e monito, non superabile né aggirabile – ché i tempi ancora non superano ciò che lui aveva diagnosticato. Come ha mostrato, con la sua vita e i suoi scritti, il più affascinante e lucido dei nietzscheani del Novecento: Ernst Jünger.

Con poche eccezioni, dunque, autori fuori dal canone dei riferimenti dei pedagogisti italiani di ogni tendenza, con l'ovvia eccezione di Platone, Foucault – molto arato negli ultimi decenni – Gramsci e Vygotskij. Unico vero pedagogista, tra tutti, quest'ultimo resta pressoché ignoto al nostro dibattito, che non fa che ribadirne la stanca e banalizzante traduzione novayorkese di Bruner. Benché l'opera instancabile di Luciano Mecacci stia a poco a poco imponendo una lettura più filologicamente e teoricamente attenta. Ma è lavoro di lunga lena.

Se qualche effetto desideriamo, di queste nostre pagine, restituire anche un briciole di Vygotskij alla sua reale dimensione teorica e assieme applicativa, dopo le censure e i malintesi interpretativi di un novantennio, sarebbe quello, pur indiretto e secondario, che ci darebbe più gioia.