

# Prassimorfismi educativi, ovvero sulla natura irrazionale dell'agire educativo

Simone Digennaro

Published: 26 agosto 2020

## **Educational Praximorphisms: on the Irrational Nature of Educational Practice**

Nowadays, the debate concerning the crisis of the education, and afterthought of the educational approaches, is emerging as a reaction to the challenges of the modernity. The educational systems are not giving appropriated answers to the problems of the society that is different if compared with the past. Modern-day education is regarded to be open and based on a complex system that accepts the indeterminateness of the knowledge, by implementing the interventions on the basis of the given situation, as it goes along, without the dogmatism of a method defined *a-priori*.

Al giorno d'oggi, il dibattito concernente la crisi dell'educazione – e, come conseguenza, degli approcci educativi – sta emergendo come una reazione alle sfide della modernità. I sistemi educativi non stanno dando risposte appropriate ai problemi di una società che si mostra in maniera molto diversa rispetto al passato. L'educazione in forma moderna dovrebbe essere aperta e basata su di un complesso sistema che accetta l'indeterminatezza della conoscenza, attuando interventi basati sulla situazione, e che rifiuta il dogmatismo di un metodo a-priori.

**Keywords:** Education; Crisis; Methods; Praximorphisms; Irrationality.

**Simone Digennaro:** Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italy)

✉ [s.digennaro@unicas.it](mailto:s.digennaro@unicas.it)

Simone Digennaro, Ricercatore, si occupa di ricerca in ambito pedagogico, approfondendo i temi connessi con i problemi dei moderni sistemi educativi e il rapporto tra il corpo e la didattica; è coordinatore di progetti di ricerca-intervento per il contrasto alle povertà educative.

## 1. Introduzione

Una teoria educativa sceglie certi fatti, tipici di un'epoca e di una condizione ben determinata e, dopo aver tratto dei caratteri generali – per forza di cosa espressione diretta di quelle epoche/situazioni particolari – cerca di stabilire delle leggi generali e un insieme di prassi che orientano le pratiche. Di fatto, un modello educativo definisce dei principi e una teoria di riferimento e, attraverso il metodo, delinea delle prassi che sono coerenti con i principi e le teorie. Il metodo in educazione viene spesso inteso come un protocollo, una sequenza *pre-ordinata* di azioni, un insieme di indicazioni a cui attenersi per un corretto agire (cfr. Palmieri, 2018; Morin, 2001). Ed è a partire da questa accezione che vorremmo sviluppare alcune riflessioni.

Le teorie educative tendono a rivendicare una validità generale e la loro applicazione pratica si attua attraverso il metodo, viepiù inteso come un insieme successivo e, per certi versi, ordinato di atti, che vengono disposti per conseguire un fine (cfr. Baroni, 1964). Il metodo dà una direzione, aiuta ad ordinare in un tutto coerente il complesso delle interazioni educative, e a inserirle all'interno di un quadro logico dotato di un significato che viene derivato a partire dalla teoria di riferimento. Ovviamente, non si può negare l'efficacia del metodo pedagogico e il ruolo importante che ha assunto nella funzione educativa: esso è stato, in effetti, un grande successo di *ingegneria sociale*, capace di orientare all'ordine e al controllo e sufficiente per assicurare una certa linearità nel progresso delle società umane. Tuttavia, la storia del discorso educativo è stata scandita dai tentativi di costruire teorie e metodi che fossero in grado di spiegare le complesse dinamiche del fatto educativo e, partendo da esse, dare degli strumenti di lavoro a quanti si cimentano nel ruolo di educatore. Tutti questi sforzi hanno espresso una reazione alla irregolarità (caos) che contraddistingue le interazioni educative e hanno rappresentato un segno della volontà di dare un senso e un ordine attraverso principi e leggi generali. A lungo, tale impostazione ha funzionato, ma il cambiamento che ha interessato le società umane – che da complesse sono diventate caotiche – ha progressivamente messo in luce i limiti e le contraddizioni del fare educazione secondo una visione metodo-centrica, che tende a rappresentare la realtà in maniera poco fluida (Palmieri, 2018; Sirignano, 2012; Mortari, 2006).

In ambito educativo ci si affanna nella continua ricerca del metodo risolutivo per i tanti problemi che interessano l'educazione, peraltro aumentati negli ultimi tempi. E il proliferare di un numero sempre crescente di metodi nella scuola, ad esempio, dà un'idea di come, in effetti, nel metodo venga vista la chiave di volta, l'elemento risolutivo a un generalizzato "stato di crisi" dell'agire educativo (Cornacchia, 2015; Demetrio, 2009). Ma pur potendo constatare che tale indirizzo, in una certa dimensione, si sia basato su riflessioni attualissime – rispondere, ad esempio, all'enorme varietà sociale e culturale che oggi caratterizza la scuola – dobbiamo tuttavia mettere in luce le difficoltà che si riscontrano allorché il discorso pedagogico e le seguenti prassi prendono le mosse dal metodo. Continua, in effetti, a permanere una certa difficoltà da parte di chi educa a rispondere alle esigenze formulate dalla società. Già a partire dagli anni 60' del secolo scorso Baroni (1964) faceva notare come il problema dell'adattamento dell'individuo alla società si fosse fatto più arduo, poiché posto all'interno di una società che ogni giorno allarga i propri confini e complica i rapporti sociali tra i propri membri. Da lì a poco, Arendt (1977) avrebbe in effetti riscontrato come la complessità della società avesse portato l'educazione ad avere un periodo di crisi, dal quale era necessario partire per avviare un ripensamento del modo di intendere e attuare l'educazione.

Evidentemente, da quando sono stati individuati i primi segnali della crisi, non è stato ancora possibile trovare soluzioni definitive e condivise, date le enormi difficoltà riscontrabili nella maggior parte dei sistemi educativi (cfr. Gardner, 2009). Si può controbattere, anche in funzione dei ragionamenti di Arendt (1977), che non c'è nulla di particolarmente nuovo in questa situazione di crisi, la quale rappresenta parte di un ciclo normale, un passaggio quasi obbligato, di transizione, che anticipa un periodo di sviluppo e di cambiamento. Tuttavia, emergono elementi nuovi, che le danno caratteristiche differenti rispetto al passato. In particolare, le società odierne hanno moltiplicato le possibilità di accesso alle informazioni, trasformando il processo educativo (e il rapporto educando-educatore) in un tiro alla fune tra i processi di apprendimento – sempre più rapidi, caotici e autonomi – e le funzioni generalmente macchinose e lente degli approcci metodologici. Un metodo, per sua stessa natura, tende verso una situazione di equilibrio, in uno schema relativamente prevedibile (Palmieri, 2018; Morin, 2001). Tale configurazio-

ne sembra adattarsi poco alla caoticità dei contesti educativi moderni: come affermano, del resto, diversi Autori (Gardner, 2009; Beck, 2000; Habermas, 1973) già da diverso tempo i sistemi formali di educazione hanno perso il proprio valore d'uso, non essendo riconosciuti, in larga parte della società, come utili e funzionali. Eppure, il metodo continua ad avere una certa importanza e funzione, oltre che un certo interesse, e le riflessioni su di esso continuano ad essere prioritarie. Tutto ciò dimostra come sia sempre più urgente, oggi, porsi la questione del senso e dell'utilizzo del metodo, affinché possa essere letto, interpretato e applicato in maniera differente.

## 2. Dall'istinto pedagogico al metodo

L'opera educativa abbraccia molte generazioni in un ipotetico passaggio di consegne che, dagli albori della civiltà, ha impegnato gli uomini in un'incessante trasmissione di conoscenze e di prassi. È un fatto costante, un elemento fisso nella cultura umana, che attraversa la storia e le società, trasversalmente. Nelle prime forme di aggregazione sociale, la relazione educativa era governata dall'istinto, qui inteso come una combinazione tra la capacità innata degli individui di apprendere e di sviluppare strategie di apprendimento – che evolvono a seguito delle conoscenze acquisite e delle esperienze fatte – e la tendenza a condividere e a trasmettere tali conoscenze e apprendimenti. Le interazioni educative primitive sono state governate dagli automatismi, dal bisogno ad apprendere e dai comportamenti istintivi (cfr. Baroni, 1964). Da un'iniziale funzione di trasmissione di conoscenze e prassi rudimentali, lo spazio e il tempo dedicato all'educazione si è andato a riempire di altre componenti: trasmissione dei ruoli, perpetrazione dei valori culturali, alfabetizzazione e trasmissione di modalità di pensiero (Gardner, 2009). Si è poi cominciato a riflettere, in maniera più sistematica, sul modo in cui si educa e sui processi attraverso cui si apprende, sviluppando riflessioni che hanno portato alla formazione di conoscenze sui processi educativi e allo sviluppo di discorsi educativi che periodicamente sono stati ripresi, modificati, stravolti, ruscitati, innovati, ricostruiti *ex novo* in un lungo dialogo che dalla prima interazione educativa, rudimentale, automatica e meccanica ha portato a riflettere sulle complesse dinamiche che governano l'opera educativa.

L'evoluzione sociale e culturale ha determinato una costante generazione e rigenerazione del metodo educativo, in uno sforzo di adattamento ai mutamenti sociali e culturali di ogni epoca e di sviluppo di prassi intenzionali e codificate. L'Ottocento, in particolare, ha accolto il dibattito più serrato intorno al metodo (Pesci, 2010; Baroni, 1964) con i pedagogisti impegnati nel tentativo di conciliare l'esigenza di trarre il massimo possibile dall'educando con quello di organizzare prassi didattiche stabili e produttive. Il risultato fu quello di una pedagogia, molto pragmatica, che faceva dell'ordine il suo fine principale, rendendosi del tutto funzionale con i concetti della corrente filosofica del Positivismo che larga influenza avevano nella società dell'epoca. Emblematica è in tal senso l'opera di Herbart (1971), il quale pose il metodo come presupposto necessario per qualsiasi opera educativa. Nella proposta herbartiana, pur riconoscendo alcune capacità innate nell'educando che influenzano l'interazione educativa, tutto deve essere collocato all'interno di una prassi, secondo passaggi definiti *a-priori*, che devono essere combinati tra loro a guisa di schemi descritti con un elevato grado di dettaglio. Il dibattito ottocentesco intorno al metodo educativo si è amplificato nei periodi successivi mantenendo sempre un'impronta molto pragmatica: l'analisi storica dei sistemi educativi mostra che, in ogni epoca, una certa corrente ha saputo imporre, quanto meno temporaneamente, un proprio ideale educativo, su cui poi è stato costruito un metodo che ha orientato le prassi e influenzato l'opera degli educatori (cfr. Baroni, 1964). L'alternanza o la temporanea co-abitazione dei metodi ha contribuito a determinare nella società sviluppi quantitativi e qualitativi che trovano riscontro nella quota di popolazione sempre più scolarizzata, nella durata media della scolarità, nella enorme differenziazione delle competenze acquisite dalla popolazione e nella varietà dei percorsi formativi disponibili.

Storicamente, il superamento di una teoria educativa egemone in un dato periodo storico è anticipato da un periodo di crisi, che spinge a riflettere sulla validità dei principi di quella teoria (Arendt, 1977): la storia dell'educazione è in effetti un avvicinarsi di teorie e metodi per effetto di periodi di crisi indotti dai mutamenti della società, che inducono a ripensare il modo di fare educazione. La ciclicità degli avvicendamenti si è mantenuta più o meno costante nel tempo, con un processo di mutuo adattamento e compenetrazione tra sistema educativo e sistema sociale. Ma in tempi più recenti, per via della schi-

zofrenia che contraddistingue i cambiamenti sociali, il meccanismo non riesce più a mantenere la sua ciclicità: le società attuali sono soggette a cambiamenti così repentini (Bauman, 2002) che quasi non ci sono i tempi tecnici per individuare le conseguenze che si determinano in ambito educativo e attuare i dovuti aggiustamenti. Nel lasso di tempo che intercorre tra l'individuazione della crisi e la messa in opera di un eventuale cambiamento negli approcci educativi, nuovi mutamenti sociali apportano nuove sfide e nuovi bisogni.

Recentemente, gli ambienti educativi hanno risposto a questo costante flusso di cambiamento, arroccandosi su posizioni rigide, scegliendo di ancorarsi su assiomi metodologici e didattici (cfr. Borgogni & Digennaro, 2015). L'approccio di lavoro metodo-centrico e pragmatico continua a influenzare il modo di intendere la realtà, di organizzare i saperi; orienta la conoscenza, l'orizzonte di senso generale in cui gli educatori si muovono. Ma di fronte a una società multiculturale, contraddistinta da un continuo mescolamento di genti, di idee e di valori, il pensiero educativo basato sulla centralità del metodo entra facilmente in contraddizione con la realtà, per lo meno stante al modo in cui il metodo viene per lo più interpretato e applicato. La persistente emergenza educativa che caratterizza i tempi moderni, letta in questi termini, è da considerarsi come uno scostamento e come un segno dell'inefficacia del metodo educativo, che non riesce a riportare ordine e a proporre strumenti di lavoro efficaci.

In un tale scenario, ha senso chiedersi: a) se sia desiderabile che la comunità pedagogica proceda in accordo con le regole del metodo, ovvero se sia necessario un ripensamento del modo di intendere il metodo e il suo utilizzo; b) se sia ancora possibile che tali regole abbiano un peso così consistente nel modo in cui l'educazione viene attuata e come sia possibile sviluppare un discorso diverso sul metodo; c) se sia necessario ripensare il concetto di intenzionalità dell'educatore, connotandola non in funzione di un metodo, ma in relazione al modo in cui egli si pone in relazione con il contesto educativo, e alla sua capacità di agire in situazione.

### 3. Il metodo in educazione

Molte teorie educative sono intese come dei sistemi di idee i cui differenti elementi sono strettamente collegati tra loro secondo processi logici, i cui enunciati cercano di rispondere a un principio di non contraddizione e di razionalità (Massa, 1990). I sistemi di idee stabiliscono una relazione verificabile e volutamente oggettiva con i contesti a cui essi si applicano. Applicazione che avviene attraverso il metodo che, di fatto, rappresenta una trasposizione del sistema di idee in processi concreti. Attraverso il metodo si agisce sul contesto provocando una variazione la cui coerenza con il sistema di idee viene valutata per induzione. Teoria e metodo sono racchiusi all'interno di uno stabile rapporto diretto. Il metodo educativo è, in effetti, una delle più sicure conquiste della tradizione occidentale e alimenta il dibattito fin dalle origini del pensiero pedagogico. Con il metodo, spesso, si pretende di dare un tipo di sistematizzazione definitiva, a tutti i livelli della realtà, nella convinzione di poter raggiungere un'assoluta coincidenza tra *ordo rerum* e *ordo idearum*. È un modo di intendere la realtà che passa attraverso progressivi passaggi di riduzione verso la semplicità, e che genera un processo meccanico che obbedisce a leggi generali e a una logica deterministica (cfr. Palmieri, 2018).

Il metodo offre all'educatore principi fermi oltre che una serie di strumenti e di linee-guida attraverso cui assorbire l'incertezza della realtà, inserendola all'interno di uno schema di (presunta) razionalità, cioè in un contenitore in cui le cose avvengono e in cui si attribuiscono significati (Morin, 2000). Si costruisce un sistema di giustificazione interna che elimina la necessità di esaminare, dimostrare, giustificare la validità dei suoi assunti taciti ed espliciti. È un sistema ordinato che educa l'educatore a educare, in una combinazione di forme di aggiustamento delle aspettative di condotta dell'educatore e dell'educando nei confronti di principi a cui esso si ispira. Alcuni metodi più complessi poggiano su di un'intera visione del mondo che comprende la totalità dell'esperienza di vita. All'interno del metodo, tutto serve per un fine preciso anche quando non è chiaro all'educatore e non c'è spazio, a meno che non lo si infranga, per nulla che non sia utile al metodo stesso e che serva al mantenimento dell'insieme ordinato. Si tratta di un agire razionale, che qui coincide con un'aderenza al metodo, con cui si separa il fattibile dal non plausibile, il razionale dall'irrazionale, il sensato dall'insano e si determina la gamma di alternative entro cui confinare le traiettorie dei processi educativi. Questo, per lo meno, sulla carta.

L'applicazione di qualsiasi metodo, quando s'imbatte con la realtà educativa, va, però, incontro a difficoltà considerevoli. Spesso la realtà sembra contraddire il metodo adottato in ragione di un labirinto di interazioni che la contraddistingue ma anche in funzione dei mutamenti sociali e culturali cui essa va incontro. I fondamenti gnoseologici su cui si fonda un qualsiasi metodo, per quanto profondi e innovativi, hanno sempre un'origine storica, consustanziale al contesto culturale e sociale nel quale si originano. C'è sempre, in effetti, un condizionamento da parte delle forze storiche e sociali che muovono il presente (Gadamer, 2010). Ne consegue che un sistema educativo che fonda il proprio operato su di un insieme di regole e norme ben definite, e per certi versi restrittive, limita molto la capacità di reazione e di adattamento di un educatore. Operare in conformità a un solo metodo induce ad applicare un paradigma di riduzione/semplificazione che dissolve la complessità di una situazione, la riconduce ad alcuni elementi di base che, anche se ben descritti e compresi, contengono solo alcune tracce dell'insieme. L'inefficacia di una tale impostazione educativa è oramai palese: le prassi *semplificistiche* dei metodi non sono più in grado di rendere ragione di quel complesso caleidoscopio d'interazioni che offrono i processi educativi reali, costantemente coinvolti in dinamiche di rimodulazione e rimescolamento (Morin, 2001).

Questo non significa che il metodo e il dibattito che intorno a esso si è sviluppato siano inutili o insignificanti o che il metodo debba essere, *tout-court*, eliminato. Oltre ad aver stimolato un approccio sistematico alle questioni educative e aver portato alla luce una grande quantità di fatti rilevanti, alcuni metodi sono stati capaci di aprire scenari educativi dagli orizzonti vasti. Altri hanno avuto il pregio di orientare un ampio numero di educatori e di aver stimolato dibattiti che hanno poi formato il nucleo costitutivo dei sistemi educativi più moderni, anche se, molti dei metodi utilizzati, a ben vedere, non hanno mai ricevuto una conferma empirica sulla loro reale efficacia. Di sovente, sono stati scelti e utilizzati più sulla base di decisioni ideologiche piuttosto che su scelte empiricamente fondate (cfr. Pesci, 2010; Baroni, 1964). Il giudizio su di un metodo si giustifica in base a caratteristiche descrittive dei casi su cui è stato applicato. Ma ciò non significa che il giudizio sia rappresentativo della realtà. Piuttosto la positività del giudizio è una proiezione dei valori di cui il metodo stesso è intriso. Ed è una proiezione delle aspettative e dei *sentimenti* di colui che applica il metodo. I sentimenti e i valori sono le cause dei giudizi – socialmente e culturalmente orientati. Al contempo, forniscono il sistema di valutazione attraverso cui giudicare un metodo. In un certo senso è il metodo stesso che fornisce un sistema di valutazione con cui si valuta l'efficacia di un intervento: controllore e controllato si sovrappongono. Il metodo e la misura della sua efficacia si basano su fenomeni semplificati e solidificati che vengono fissati in un dato momento, e che sono letti in un'ottica deterministica di causa-effetto. Il buon esito di un intervento è giudicato in funzione del metodo applicato e solo in parte tiene nella dovuta considerazione l'enorme numero di variabili che hanno condizionato, molto più del metodo, il decorso dell'azione educativa. Se si applica un metodo a una data situazione educativa – per cui tra l'altro è impossibile conoscere tutti i fattori in gioco – e se attraverso rigorose procedure empiriche si dimostrasse che quel metodo è risultato efficace, tale dimostrazione di efficacia avrebbe natura limitata ed esclusiva. Se, infatti, si volesse procedere verso una generalizzazione, occorrerebbe aggiungere nuove verifiche, applicando la stessa procedura empirica a una situazione in tutto e per tutto identica: cosa che, nei fatti, non è possibile per via dell'unicità di ogni situazione educativa. Anche l'applicazione dello stesso metodo in sequenza e la sua verifica, avverrebbero in condizioni diverse, facendo venire meno uno dei cardini portanti della ricerca scientifica: la parità di condizioni per un corretto processo di conferma e verifica di un fatto. A rigore di logica, nessun metodo si può definire empiricamente valido in assoluto e quindi applicabile, su base scientifica, a qualsiasi situazione educativa. L'accumulo di dati empirici ai fini della verifica sperimentale non è formalmente attuabile: ogni verifica ha natura idiografica non generalizzabile, che riguarda l'applicazione di un metodo ma non la congruenza dei risultati cui esso porta.

Anche laddove si riuscisse a dimostrare empiricamente l'efficacia di un metodo, ci si troverebbe di fronte ad un *effetto postumo causale* (Feyerabend, 1975), cioè ad una dimostrazione viziata dai vincoli imposti dal metodo, il quale ha orientato gli interventi, influenzato l'interpretazione degli esiti – risultato raggiunto/non raggiunto – e fornito i principi attraverso cui valutare, eticamente, l'impatto avuto (giusto/sbagliato). Il processo stesso di verifica è orientato dall'impostazione metodologica: metodo e verifica non possono essere separati, a meno che non sia il metodo stesso a essere violato. La cornice metodologica dà origine alle circostanze e alle idee necessarie per spiegare il processo, per renderlo razionale e empiricamente verificabile. A tutto ciò si aggiunge un ulteriore problema, per cui è possibile che il ri-

sultato atteso di un processo educativo si raggiunga anche attraverso l'applicazione di metodi distanti o in contraddizione tra loro: metodi diversi, stesso risultato.

Se si accetta l'impossibilità di una dimostrazione empirica valida in assoluto, la scelta di un metodo – da parte di un educatore, di una comunità, di una società – avviene, da un certo punto di vista, su base dogmatica. La caduta del principio di verificabilità fa cadere l'intera impalcatura su cui si fondano le giustificazioni dei metodi educativi. L'incertezza, la contraddizione e la fallibilità della logica mettono in discussione l'intero impianto del ragionamento, che dagli assiomi scelti a-priori porta alla definizione di un sistema di idee su cui si fonda una teoria e da cui poi si fa scaturire un metodo. Alla luce di questi ragionamenti, l'educazione e il processo educativo devono essere intesi, oggi molto più di ieri, come un'impresa essenzialmente "irrazionale", non inquadrabile, cioè, all'interno di dogmi e non completamente verificabile empiricamente, che si sviluppa a partire dall'esperienza con la realtà. L'irrazionalità è più aperta a incoraggiare il processo educativo che non le sue alternative fondate su di un ordine artato definito a-priori. C'è più opportunismo, approssimazione e imprecisione nei processi educativi di quanto una parte del discorso educativo voglia far credere: le deviazioni dal metodo e dai principi su cui esso si fonda sono condizioni consustanziali all'agire educativo e rappresentano l'unico passaggio possibile affinché il metodo possa tornare ad assumere valore ed efficacia. Il metodo deve poter nascere durante il processo educativo, essere contestuale ad esso, non anticiparlo: deve poterci essere una *co-dipendenza* evolutiva tra processo educativo e metodo (Mortari, 2006).

#### 4. L'irrazionalità del processo educativo

Chi si occupa oggi di educazione vive una condizione senza precedenti nella storia, quella cioè di dover essere liberati da una serie di schemi fino non molto tempo fa relativamente ben funzionanti, che hanno soddisfatto in buona misura i bisogni della società, ma che ultimamente segnano il passo, perdendo di presa e di efficacia (Sawyer, 2008; Bauman, 2002). L'educazione in chiave moderna dovrebbe configurarsi come un sistema aperto, complesso, che accetta l'indeterminatezza della conoscenza (Palmieri, 2018; Mortari, 2006; Morin, 2000) e che sviluppa i propri interventi a partire dalla situazione data, in itinere, lasciando i dogmatismi di metodi troppo chiusi, semplificati, di carattere direttivo. Rispetto agli interventi educativi, mantiene aperte le scelte e non fissa limiti in anticipo. Un educatore che vuole adempiere correttamente al proprio compito deve rendersi padrone di tutte le forme dell'attività educativa, ivi compresa la limitatezza della propria razionalità – e dunque capacità di comprensione – e l'inefficacia di procedure basate su di un metodo definito a-priori. Nei processi educativi il disordine gioca un ruolo essenziale: in educazione si passa da un grado di disordine a un altro attraverso eventi solo in minima parte preventivabili e secondo modalità di azione che possono essere anticipate solo per grandi linee, con evidenti gradi di approssimazione. Il processo educativo è di per sé stesso una storia contrastante, segnata da continui cambiamenti, e da organizzazioni e mutazioni che comportano una componente aleatoria che non è isolabile e, soprattutto, circoscrivibile all'interno di maglie metodologiche rigide. Lo stato d'indeterminatezza rende impossibile un'unità di azione in educazione: mettere in atto una catena di azioni tra di loro coerenti e legate da un rapporto di causalità non è possibile, poiché i rapporti di causa ed effetto non sono mai lineari e predeterminati.

La vera forza motrice dell'educazione è, per certi versi, la contraddizione, che poi è una sorta di tradimento che si attua contro il metodo – l'educatore può e deve, in qualsiasi momento, sostituire un metodo con un altro, a seconda delle necessità – e contro sé stessi, allorquando l'educatore sconfessa le proprie convinzioni poiché dai fatti dell'esperienza arrivano elementi che ne dimostrano l'inefficacia. Più specificatamente, data una norma qualsiasi, per quanto fondamentale e necessaria essa sia per l'educatore, ci sono sempre circostanze in cui è opportuno violare tale norma, giungendo anche ad adottare il suo opposto. Per muoversi nei terreni educativi di oggi, servono educatori che attraversino culture e metodi, che evitino di appiattirsi su di un unico modello, che si liberino delle identità radicali e che mettano in dialogo principi e prassi apparentemente distanti e idiosincratiche, facendosi carico di avvicinarli, mescolarli, contaminarli.

Il termine francese *passer* sembra ben descrivere questa propensione di un educatore che prende "cose" da una sponda – un principio, uno strumento, un ideale – e le trasporta nell'altra, aprendo un dialogo e creando degli innesti. Le teorie educative tendono a evitarsi a vicenda anziché incontrarsi, ma

la soverchiante necessità di ripensare i costrutti con cui si educa, rende necessario superare gli antichi pregiudizi tra modelli, riconoscendo la necessità di promuovere inedite convivenze. Sicuramente in questo tempo di crisi globale che investe la natura stessa dell'educazione, e dove i radicalismi, anche in ambito educativo, sembrano fare sempre più presa, c'è bisogno di persone che si facciano mediatori per mostrare la forza della diversità. Chi esce dal metodo definito a-priori, creando ponti, finisce per saper interpretare, mettere in rapporto, relativizzare, confrontare, distinguere, riconoscere il duraturo e l'effimero, dare un significato a fatti diversi, capire la libertà, la bellezza, la varietà delle vicende educative, riconoscendo l'impossibilità di poterle rinchiudere all'interno di confini stretti e limitanti. Sono le incursioni oltre il metodo chiuso – e più in generale del comportamento basato sul metodo – che sfidano l'educatore a rimodellarlo, passando attraverso una violazione intenzionale e sistematica delle prassi più accreditate. Si deve rompere l'isolamento delle teorie e dei modelli e indurre un dialogo da cui far scaturire possibilità di crescita e di progresso.

Operando in una logica di irrazionalità,<sup>1</sup> non si può applicare un metodo: lo si costruisce, piuttosto, a partire dalla situazione in cui l'educatore opera e delle conoscenze che egli possiede in quel dato momento. Nello svolgimento della propria azione deve adattarsi alla situazione, definendo obiettivi desiderabili, gestendo la propria razionalità limitata, creando spazi per le alternative, aprendosi al possibile, mettendo in atto processi reversibili sottoposti a una costante rivisitazione e a una verifica della loro efficacia. L'educatore ipotizza una situazione desiderabile a partire dalla quale compone il proprio intervento in itinere, facendosi *costruttore di un metodo*. Egli non esegue, ma riflette e costruisce. L'educatore, in altri termini, fa ingegneria sociale, avendo uno scopo in mente e non un metodo. Cerca di definire principi e piani (al plurale) di lavoro, progettando interventi che tengano conto dello scopo e della situazione. Prende decisioni e fa proiezioni su ciò che potrebbe e dovrebbe essere senza escludere dal contesto elementi che da più parti vengono considerati distorsivi: le emozioni, i pregiudizi, i desideri, gli orientamenti culturali fanno parte dell'intero processo e non devono essere silenziati. Utilizza una conoscenza fattuale, di ciò che è, a vantaggio degli scopi che si pone. Adatta l'intervento al contesto: di conseguenza i processi educativi devono essere specifici, non universali e in nessun caso andrebbe costruito un metodo educativo in generale. Devono essere piuttosto creati metodi che tengano conto del particolare, di una speciale situazione concreta, unica e irripetibile, in cui i bisogni da soddisfare, le risorse attive e potenzialmente attivabili, gli ostacoli e gli impedimenti, i fini e le conseguenze che ne derivano hanno caratteristiche non più replicabili. Al conservatorismo del modello chiuso si oppone, dunque, l'idea di progresso, di cambiamento. Non si segue una via retta, né tracciata a priori, ma, al contrario, si delinea il percorso in maniera, appunto, progressiva. Il metodo si genera per *autopotesi* a partire dagli elementi della realtà. Una volta conclusa la sua funzione si scompone nelle sue parti essenziali che, poi, possono essere ricomposte, in forma nuova, in altre situazioni. Riconoscere l'irrazionalità del processo educativo spinge ad attuare un'opera radicale di abbattimento di tutti gli impedimenti e ostacoli che limitano la libertà di agire, ampliando in tal modo le capacità di azione dell'educatore.

## 5. Prassimorfismi educativi

Lungo il percorso tracciato dai ragionamenti sin qui proposti, ci sentiamo di poter affermare che l'educazione è un'impresa essenzialmente irrazionale: il mondo su cui l'educatore vuole intervenire è un'entità in gran parte sconosciuta e scarsamente controllabile. Il processo educativo non si dipana secondo un ordine unico, immutabile, metodico. Esiste una forma soggiacente che tuttavia non interviene sempre nella stessa misura e i cui effetti non possono essere modellati una volta per tutte. La lunga stagione della crisi che, a più riprese, continua a mettere in difficoltà i sistemi educativi odierni, ha portato gli educatori ad affannarsi nella ricerca di un metodo che possa permettere loro di svolgere in maniera efficace la propria impresa educativa. Molti educatori hanno vissuto e vivono un senso di spaesamento (Fofi, 2010) che in parte è stato mitigato con un arroccamento all'interno di approcci metodologici molto standardizzati. La standardizzazione è divenuta uno dei cardini centrali su cui poggiano i sistemi educativi. Nella scuola, ad esempio, si ricerca un'unificazione sulle modalità di verifica degli apprendimenti (esiti del processo educativo) così da poterli ricondurre a dei criteri univoci che possano permettere delle

1. O di razionalità limitata (cfr. Borgogni & Digennaro, 2015).

comparazioni e delle misurazioni oggettive su quanto un docente o un sistema scolastico siano in grado di svolgere il proprio ruolo. Di fatto, si cerca anche di uniformare l'attività educativa secondo obiettivi comuni e in previsione di un livello medio di successo scolastico che è definito a-priori. All'interno di un sistema altamente standardizzato è facile, quasi inevitabile, che le prassi tendano a uniformarsi poiché devono essere in accordo con il sistema entro cui vengono attuate (Gardner, 2009).

Del resto, un irrigidimento delle prassi, oltre che una conseguenza della standardizzazione, è la risposta più prevedibile all'incertezza radicata nella nuova fragilità dei rapporti educativi. Il metodo preimpostato, infatti, tranquillizza, seleziona a-priori le cose importanti, fornisce indicazioni più o meno dettagliate su come agire e su dove intervenire. Questo tipo di impostazione, apparentemente funzionale, ha ragione di essere in società relativamente lineari e stabili, caratteristiche che invece mal si adattano alla società odierna. I dilemmi educativi oggi cogenti non trovano risposte univoche: ne deriva una divergenza di opinioni e una proliferazione di approcci didattici e di metodi che hanno cercato di dimostrare l'efficacia delle proprie asserzioni, pur nei limiti e nelle difficoltà delle verifiche. Ma qualsiasi metodo rivendica una propria universalità ed efficacia provocando necessariamente un dibattito con un altro metodo che solleva le medesime rivendicazioni. Meglio uscire da questo gioco per contrapposizioni che finisce per dare la vittoria a chi ha maggiore *potere*, o alla moda del momento. Un solo metodo, per quanto codificato, articolato e innovativo e per quanto largamente accettato da larga parte delle dottrine educative, non è in grado di offrire degli strumenti risolutivi. Spesso può risultare che le asserzioni di un metodo, anche se si dimostrano appropriate da un punto di vista generale, all'atto della loro applicazione a casi specifici si rivelino sbagliate. Le regole standard di un metodo possono avere probabilità di successo solo nell'ambito di una concezione dell'agire educativo abbastanza generale e lineare. Tuttavia, è evidente che se accettiamo, ad esempio, l'unicità della relazione educativa, non è possibile, obiettivamente, tenere insieme tale unicità con condizioni e principi generali.

Occorre liberare, dunque, l'educazione e il fare educazione da molti dei vincoli metodologici. L'educatore deve potersi liberare da costrizioni e strade precostituite, potendo scegliere in piena libertà all'interno di una ampia gamma di possibilità. L'educazione, in nessuna circostanza, si attua attraverso un percorso strutturato e articolato, con passaggi chiari, fissi, dati a-priori. Il processo educativo è un centro nevralgico di contraddizioni, di conflitti e di zone di incertezza. Non c'è unità, né coerenza, ma frammentazione. Occorre, ad ogni modo, notare che, da un lato, un sistema educativo lasciato al solo metodo non risulta in alcun modo funzionale ed efficace ma, di contro, un sistema lasciato solo all'anti-metodo sarebbe inconsistente. Meglio un atteggiamento educativo che è progressista e moderno, libero da a-priori e tendenze al conservatorismo e aperto al rinnovamento e al progresso. L'educatore non è chiamato a scegliere un metodo ma ad assumere un atteggiamento di lavoro che potremmo definire *prassimorfo*. Esso è costantemente modellato dalla cognizione del momento, riferito all'orizzonte degli eventi visibile, basato su ciò che l'educatore conosce, alimentato dall'interesse dell'educando. Esso deve rispondere a delle necessità cogenti, consustanziali a un dato momento storico i cui tratti sociali e culturali, pur potendo presentare delle similitudini con il passato o con un'altra situazione educativa, non sono mai completamente sovrapponibili. La stessa risposta ai bisogni educativi, alcuni dei quali sembrano porsi come una costante nello sviluppo delle società, non può non tener conto dei condizionamenti sociali e storici del tempo. Ne consegue che la risposta, o le risposte, ai bisogni educativi possono (devono) modificarsi nel tempo. Il metodo non può essere pensato come una lunga catena di mezzi e fini né come un punto di cristallizzazione di valori e preferenze predeterminate. Esso, per certi versi, arriva dopo, *ex-post*, come descrizione di ciò che è stato fatto. Ciò che conta nell'apprezzamento di un metodo è l'evoluzione sul lungo periodo, e non la forma originaria che esso ha assunto in un momento particolare. Il prassimorfismo del metodo può rifarsi al passato come richiamo per approfondire o, comunque, rinnovare le proprie prassi, pur nella constatazione che gli interventi devono essere socialmente e culturalmente orientati e, dunque, fortemente ancorati alla realtà sulla quale si intende intervenire.

È chiaro che l'idea di un metodo fisso e di approcci definiti a partire da schemi preimpostati poggia su di una visione troppo ingenua del processo educativo. Non esiste un solo principio che possa essere efficace in tutte le circostanze e in tutte le fasi di sviluppo del processo educativo. Agire con un approccio prassimorfo serve innanzitutto a liberarsi da queste illusioni, avvicinandosi al contesto educativo in maniera aperta, senza vincoli metodologici, ma riconoscendo al tempo stesso che tanto l'educando che l'educatore sono esseri socialmente e culturalmente determinati le cui interazioni sono per forza di cose

influenzate dalla situazione, unica e irripetibile, che essi si trovano a vivere. L'educazione così concepita non è un insieme di enunciati in sé coerenti che convergono verso una concezione ideale ma è un insieme di alternative (solo in parte conosciute) e di fatti – anche in contraddizione tra loro – che richiedono continui aggiustamenti e adattamenti da parte dell'educatore. Le prassi sono indirizzate dalle singole circostanze e le caratteristiche di ciascuna circostanza vanno comprese in itinere, in un intervento educativo che è orientato e *ri-orientato* passo dopo passo.

Le capacità di un buon educatore sembrano essere maggiormente affini all'intuizione e alla capacità di analisi e di agire in situazione, piuttosto che allo spirito metodico. Quindi, piuttosto che affannarsi alla ricerca di nuove metodologie, lo sforzo della comunità educativa dovrebbe essere rivolto allo sviluppo di strumenti che siano in grado di aumentare e migliorare le capacità di analisi dell'educatore e il suo spirito di ricerca. Agire in situazione e modellare le prassi a un uso e consumo in un dato momento è evidentemente la via da intraprendere per un tipo di educazione prassimorfa. La *condizionatezza* dell'educatore, il rifiuto di un metodo a-priori non sono, dunque, dei limiti ma elementi di forza per un approccio educativo efficace. Il compito permanente dell'educatore è di comprendere le informazioni disponibili e osare anticipazioni che devono poi trovare conferma nella situazione. L'unico metodo possibile è, allora, quello plasmato sulla e confermato dalla situazione.

## 6. Conclusioni

L'educazione è sempre più ricca di contenuto, più multiforme e più irrazionale di quanto possa immaginare il miglior pedagogo. Il processo educativo è ricco di casi, congiunture e giustapposizioni e ci dimostra la complessità dei mutamenti umani e il carattere imprevedibile delle conseguenze finali di ogni atto o decisione. Accettare condizioni troppo restrittive nella costruzione delle prassi, in base ai vincoli di un sistema metodologico e del primato della razionalità, determina una configurazione semplificata. La crisi dei sistemi educativi è, per certi versi, un effetto di una visione del processo educativo troppo metodo-centrica. Viviamo una lunga fase di stagnazione in cui gli indottrinamenti dei metodi educativi rallentano lo sviluppo delle prassi didattiche, non permettendo di mantenere il passo con le dinamiche caotiche delle società odierne. I *nuovi* metodi che, periodicamente, vengono proposti come risolutivi rispetto ai bisogni odierni, non fanno altro che proporre, in maniera a volte camuffata, asserzioni e strumenti di lavoro già sperimentati in passato, appartenenti ad altri metodi e altre epoche storiche.

Piuttosto che affannarsi nella ricerca del metodo risolutivo, occorre prendere una strada diametralmente opposta. Meglio lasciare le condizioni troppo restrittive nella costruzione di un mondo concettuale artefatto e ragionare in un'ottica prassimorfa, liberando il fare educativo da vincoli e strade precostituite, e lasciando ampia libertà d'azione (e maggiori responsabilità) all'educatore. La necessità di garantire all'interno di un processo educativo la libertà e la creatività dell'educando è un *refrain* consolidato, dato per acquisito, su cui nessuno potrebbe argomentare in senso contrario. Del resto, la centralità dell'educando è stata un concetto di capitale importanza nel dibattito pedagogico degli ultimi secoli. Eppure, al di fuori delle enunciazioni di principio, nella pratica fattuale, ci troviamo oggi di fronte a una educazione troppo organizzata, che rischia di ingabbiare la relazione educativa all'interno di schemi precostituiti. L'educazione, oggi, non si può attuare in passaggi chiari, fissi, dati a-priori, piuttosto, il processo educativo è un centro nevralgico di contraddizioni, conflitti e incertezza. Non c'è unità, né coerenza, ma frammentazione.

Non si vuole certamente, con questo, abbandonare l'agire educativo all'anarchia. Esistono delle costanti educative con cui occorre interagire e da cui non si può prescindere. E c'è sempre la necessità da parte dell'educatore di dotarsi di un metodo di lavoro ma che, come detto, deve essere prassimorfo, modulato e sviluppato a partire dalla situazione su cui si interviene. L'educazione è un'impresa sempre mutevole, che mal si adatta a leggi sicure e immutabili. Non può essere vincolata da *leggi della ragione* o da *norme di razionalità*, né da *leggi metodologiche*. L'unico vincolo esistente e punto di partenza su cui agire è lo *stato della situazione*, il contesto, unico e, culturalmente, socialmente e storicamente irripetibile, consustanziale all'agire educativo.

Solo un processo di liberazione dalla gabbia delle razionalità e dai vincoli metodologici potrà determinare quella spinta emancipatoria necessaria all'educazione – e ai sistemi educativi – per superare lo stato di stagnazione in cui è caduta e riprendere ad avere una presa decisiva sulla società. L'educatore è

chiamato ad assumere una nuova ideologia professionale che lo connota non in funzione di un metodo scelto ma per il modo in cui egli si pone in relazione con il contesto educativo. Non deve più operare come un soggetto che attua gli schemi imposti dall'esterno ma come un costruttore di prassi che modella i propri interventi in un costante processo di osservazione della situazione e di adattamento. Il contatto tra educatore e teorie pedagogiche si fa più tenue; mentre deve rafforzarsi e amplificarsi il contatto tra educatore e realtà. Le questioni educative devono essere affrontate dall'analisi della situazione e dalla ricerca e non essere risolte da un *fiat* metodologico. Di qui la necessità per l'educatore di dotarsi di strumenti che lo rendano capace di produrre e di afferrare rapporti percettuali e concettuali – compresi quelli non immediatamente manifesti – e che possono essere conseguiti solo mediante una liberazione del metodo e l'assunzione di approcci di lavoro prassimorfi.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1977). *The crisis in education. Between past and future. Six exercises in political thought*. Londra: Penguin Books.
- Baroni, A. (1964). *La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero*. Brescia: Officine Grafiche La Scuola.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cornacchia, M. (2015). L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare. *MeTis Mondì Educativi*, 6.
- Demetrio, D. (2009). *L'Educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Cortina.
- Digennaro, S. , Borgogni, A. (2015). La razionalità limitata delle scelte educative. *Encyclopaideia*, 19 (41), 21–36.
- Feyerabend, P. K. (1975). *Against the method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fofi, G. (2000). La disfatta del ceto pedagogico. *Gli Asini*, 2, 27–29.
- Gadamer, H. G. (2010). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere, discipline di studio e disciplina nella mente*. Milano: Feltrinelli.
- Habermas, J. (1973). *Conoscenza e interesse*. Bari: Laterza.
- Herbart, J. F. (1971). *Compendio delle lezioni di pedagogia*. Roma: Armando.

- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Pesci, F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Milano: Mondadori.
- Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sawyer, R. K. (2008). Optimising learning implications of learning sciences research, in OECD, *Innovating to learn, learning to innovate*, pp. 45–65.