

La razionalità limitata delle scelte educative¹

Simone Digennaro e Antonio Borgogni

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute

ABSTRACT

Ai giorni d'oggi, i modelli cui si rifanno i sistemi educativi sono incorsi in rigidità e assiomi dottrinali che limitano l'efficacia degli interventi, poiché è venuta meno la capacità di adattamento alla realtà. Si tende ad applicare una gabbia di finta razionalità, in cui vengono definiti con rigidità obiettivi, tempi, strumenti - spesso sostenuti dogmaticamente - che corrono il rischio di uniformare l'azione educativa, non intervenendo direttamente sulle caratteristiche distintive di ogni individuo e sugli aspetti peculiari che contraddistinguono un contesto educativo da un altro. Questo è uno dei problemi principali che deve affrontare l'educazione odierna e un tema su cui occorre riflettere, in maniera approfondita, poiché viatico importante attraverso cui far transitare dei ragionamenti sulle implicazioni di carattere politico che ne possono derivare, e sui cambiamenti che potrebbero emergere nelle prassi educative quotidiane e nelle scelte strategiche e politiche di lungo corso.

Parole chiave: Scelte educative - Solitarismo e Formalismo pedagogico - Educazione ragionevole

The bounded rationality of the educational choices

Nowadays, models adopted by the educational systems met with rigidities and doctrinal axioms that are limiting the efficacy of the interventions. This is due to a reduced capacity of adaptability to the reality. There is the tendency to apply a cage of false rationality, in which objectives, times, tools, etc. are defined with rigidity – often dogmatically supported – with the risk to level out the educational activity, without directly acting on the specific features of each individual and on the specific aspects that characterize one context from another. This is one of the main issue that the education is regarded to address today. It is also a topic that needs to be analysed since represents an important viaticum for lines of reasoning concerning the policies to be developed and the changes that might emerge in the educational praxis and in the long-term strategic and political decisions.

Keywords: Educational choices - Pedagogical Solitarism and Formalism - Reasonable Education

¹ Simone Digennaro ha concettualizzato l'articolo e sviluppato le connessioni tra azione educativa e razionalità limitata. Antonio Borgogni ha curato l'inquadramento del lavoro nell'ambito della letteratura pedagogica e della filosofia dell'educazione italiana. Entrambi gli autori hanno contribuito alla revisione e alla stesura finale dell'articolo.

Introduzione

I sistemi educativi vivono, oggi, un periodo di profonda crisi, dovuta in parte all'incapacità dei modelli e delle teorie sin qui sviluppati di essere capaci di seguire i costanti cambiamenti e le trasformazioni sociali che interessano la società (Gardner, 2006; Nussbaum, 2010). Non è semplice fornire una spiegazione organica dei motivi che hanno generato questa crisi, soprattutto perché, come spesso accade, è intervenuta una serie di fattori sia esterni che interni all'educazione stessa. È palese, però, che il fenomeno sia in atto, a più livelli, tanto che in alcune sedi si parla di una «disfatta del ceto pedagogico» (Fofi, 2010) proprio a richiamare un diffuso senso di malessere e di sofferenza, forse d'impotenza, che si palesa di fronte ai problemi dell'educazione contemporanea, riversandosi, poi, sulle pratiche educative.

Il sistema scolastico italiano, ad esempio, non è finora riuscito a rimodulare le proprie pratiche e prassi didattiche in funzione dell'aumentata presenza di alunni di origine non italiana (Zoletto, 2007) che nel 2013 erano pari al 9,5% degli alunni della scuola secondaria di I grado e al 6,6% della scuola secondaria di II grado (MIUR, 2013). Su di essi il fenomeno della dispersione scolastica colpisce in maniera più incisiva, con percentuali che sono 3-4 volte maggiori rispetto al resto della popolazione scolastica (MIUR, 2013). Di fatto, esiste uno stato di disegualianza che interpella direttamente l'educazione e il sistema scolastico, ma anche le strutture istituzionali, economiche e politiche nel loro insieme, e le strategie che esse hanno adottato, le quali, evidentemente, non sono state in grado di affrontare il problema. Il tutto accade all'interno di processi di disgregamento della centralità delle istituzioni educative, non più uniche agenzie formative e punti di riferimento, e comunque non in grado di governare e veicolare le dinamiche che stanno interessando la modernità (Censis, 2014).

Ovviamente, per fermarsi solo al mondo della scuola, è innegabile che siano stati fatti dei tentativi di cambiamento attraverso l'introduzione di nuove discipline, l'utilizzo di nuovi strumenti didattici e la sperimentazione di nuove pratiche. Tuttavia, se si considerano gli aspetti essenziali della pratica educativa, le prassi didattiche e il modo in cui è interpretato il ruolo dell'educatore, ci si accorge che i cambiamenti emersi sono stati davvero limitati; tanto che, a tal proposito, Gardner (2006) definisce la scuola come un'istituzione conservatrice.

Provando, poi, a mettere a confronto questa resistenza al cambiamento con altri ambiti, la crisi del mondo dell'educazione assume contorni ancora più marcati. Si pensi, come esempio ulteriore, alla distanza che il sistema dell'istruzione ha assunto rispetto al mercato del lavoro e alle difficoltà che le agenzie formative hanno nel fornire competenze adeguate e nel predisporre percorsi d'inserimento professionale. Secondo i dati forniti dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo (OCSE), tra il 2008 e il 2009, in tutti i Paesi aderenti, le percentuali di disoccupazione degli individui aventi sia un livello d'istruzione primario, che secondario e terziario hanno cominciato ad aumentare (OCSE, 2011). Paradossalmente, dopo un periodo di decisa diminuzione, nello stesso periodo sono tornati a salire gli indici relativi al *labor shortage*², condizione in cui non c'è una manodopera abbastanza qualificata per svolgere le mansioni richieste in posizioni lavorative che, di conseguenza, rimangono

² Elaborazioni su dati Eurostat aggiornati al 2014 (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>, ultima visita: dicembre 2014)

non coperte. Combinando le due informazioni si può ipotizzare un disallineamento tra il sistema della formazione e il mercato del lavoro, con pratiche educative distanti dalle competenze e conoscenze richieste ai lavoratori nello svolgimento delle funzioni loro assegnate.

Il mondo dell'educazione e le strutture istituzionali hanno risposto a queste difficoltà concependo e poi applicando modelli d'intervento che spesso si sono rivelati rigidi nella forma. L'educazione in un certo senso ha risposto con rigidità a problemi che invece tendono a essere multiformi e fluidi, soggetti a continui cambiamenti di forma, che derivano da una società che non a caso è stata definita come «liquida» (vedi Bauman, 2006). Tale rigidità è stata in tutto o in parte autoindotta dal tentativo, perpetuato nel tempo, di dare una cornice razionale alla realtà stessa e alle teorie e ai metodi che nel tempo sono stati sviluppati. Si è a lungo sostenuto il tentativo di poter leggere la realtà in modo inequivocabile, attraverso lo sviluppo d'idee e teorie che pretendevano di rifletterla, non di tradurla, in modelli da cui, con costruzioni logico-razionali, sono stati fatti derivare metodi e schemi di azione razionali. E attraverso questi ragionamenti si è cercato anche di risolvere i problemi riscontrati in ambito educativo, andando spesso incontro, però, ad effetti che potremmo definire "perversi".

Potremmo qui affermare, riferendoci a uno dei temi centrali della riflessione di G. M. Bertin (1981), che il tentativo di razionalizzare - mettendo apparente ordine - abbia in realtà causato disordine esistenziale, privando gli educandi di categorie interpretative della complessità e, al contempo, illudendo gli educatori con la proposta di soluzioni semplificatorie.

Ad esempio nel 2001, l'amministrazione Bush promulgò negli Stati Uniti d'America la legge nota con il nome di «No Child left behind» pensata come un sostegno degli studenti svantaggiati a rischio drop-out nella scuola primaria e secondaria e come uno strumento con cui misurare, in maniera razionale, la qualità dell'insegnamento, individuare i punti di deficienza e definire delle azioni d'intervento precise e puntuali. Attraverso l'applicazione metodica di test standardizzati si prevedeva di misurare, periodicamente, le performance degli studenti delle scuole, così da determinare dei punteggi e la loro evoluzione nel tempo, cercando d'individuare situazioni "problematiche" in cui intervenire e tentando di migliorare la qualità dell'insegnamento (misurata in maniera indiretta tramite le performance degli studenti). Nonostante le buone intenzioni con cui era stata promulgata la legge, emerse, sul medio periodo, un effetto non previsto nel dispositivo, che stravolse completamente il senso dell'intervento e che fu colloquialmente etichettato come *teaching to the test*. In altri termini, in molte scuole, i professori cambiarono radicalmente il loro approccio all'insegnamento, concentrandosi sulla preparazione degli studenti al superamento dei test e all'ottenimento dei risultati migliori, e tralasciando altri aspetti del curriculum didattico a detrimento dei processi di apprendimento degli studenti e, pertanto, della loro formazione complessiva. L'effetto non previsto dai promulgatori della legge non andò certamente a vantaggio della qualità dell'insegnamento anche se i risultati generali ottenuti dai singoli istituti potevano mostrare il contrario. In aggiunta, la soluzione non si è rivelata adeguata ad affrontare tutte le situazioni problematiche, tanto che, per alcune minoranze etniche, il tasso di abbandono, invece di diminuire, è aumentato nel tempo (United States Department of Education, 2013).

Con una visione d'insieme si può sostenere che, nel tentativo di inseguire modelli di lavoro razionali, si è incorsi in rigidità e assiomi dottrinali che hanno limitato l'efficacia degli interventi

educativi, poiché, è venuta meno – o si è ridotta - la capacità di adattamento alla realtà. Quando si adatta un metodo (o un modello) a un contesto, e non viceversa, si applica, infatti, una gabbia di *finza* razionalità, in cui vengono definiti con rigidità obiettivi, tempi, strumenti - spesso sostenuti dogmaticamente - che corrono il rischio di uniformare l'azione educativa e, al contempo, di non prendere in esame e di non intervenire direttamente sulle caratteristiche distintive di ogni individuo e sugli aspetti peculiari che contraddistinguono un contesto educativo da un altro. Questo è, a nostro modo di vedere, uno dei problemi principali dell'educazione moderna e un tema su cui occorre riflettere in maniera approfondita. Ci pare, inoltre, un viatico importante attraverso cui far transitare dei ragionamenti sulle implicazioni di carattere politico che ne possono derivare e sui cambiamenti che potrebbero emergere nelle prassi educative quotidiane e nelle scelte strategiche e, pertanto, nelle politiche di lungo corso.

La razionalità limitata delle scelte educative

Educare vuol dire scegliere. E in effetti, quando si pensa alla figura dell'educatore la si colloca al centro dei processi decisionali che influenzano i percorsi di apprendimento eterodiretti. Il principale compito di un educatore è quello di fare delle scelte pedagogiche, metodologiche e organizzative attraverso cui strutturare un intervento che ha la pretesa di dare una nuova forma (cioè formare) un educando o un gruppo di educandi. Ciò che l'educatore sceglie rappresenta uno spartiacque importante che segna in maniera decisiva lo sviluppo dell'intervento proposto, così come la reale efficacia delle azioni intraprese e la corrispondenza delle stesse con gli obiettivi che s'intende raggiungere. Fare delle scelte, prendere delle decisioni, sono passaggi assai complessi poiché richiedono la gestione di un'enorme mole d'informazioni e la disponibilità di competenze e conoscenze di altissimo livello, specie laddove si cercano percorsi metodologici di tipo *obliquo*, capaci cioè di ricreare delle situazioni in cui ogni educando sviluppa percorsi originali, vive il successo della propria azione e progredisce nel percorso educativo secondo tempi e modalità personali (Canevaro & Rossini, 1983; Canevaro et al., 1993).

Le sperimentazioni messe in atto nella scuola all'inizio degli anni '90 del secolo scorso, insieme con la positività di vari e davvero innovativi processi, furono percorse da una verve valutativa basata sulle tassonomie che, non infrequentemente, in assenza di adeguata formazione pedagogico-docimologica e acritica applicazione, produssero almeno due conseguenze: il rischio di frammentazione dell'esperienza educativa, e pertanto degli educandi, e una didattica schiacciata su di una valutazione apparentemente oggettiva ma in realtà riduzionista. Tale approccio, infatti, tendeva a far apparire il percorso di apprendimento degli studenti come sostanzialmente *lineare*, composto di stadi posti in sequenza razionale, almeno a un'analisi superficiale. Ma quando il percorso educativo degli studenti viene considerato lineare ogni deviazione rischia di essere vissuta come un disturbo e ridotta a intralcio, con conseguenze rilevanti e gravi sul processo educativo.

Il fatto che ci si trovi a interagire con individui che, in quanto esseri sociali, possiedono un'elevata variabilità, già lascia comprendere le difficoltà che si presentano nel momento in cui si propende per un approccio che, basandosi su un'analisi delle caratteristiche distintive di ognuno, concepisce un percorso complessivo che ingloba tanti sotto-percorsi quanti sono gli individui coinvolti. I livelli di complessità aumentano, poi, in ragione del fatto che, oltre alle dinamiche concernenti gli

individui come entità singole, si aggiungono quelle dinamiche emergenti dalle interazioni di gruppo, le quali, aggiungendo, complessità a complessità, rendono i processi di presa di decisione ancora più difficili. Se a questi elementi si annettono, infine, le influenze dell'ambiente esterno, che tendono ad agire sul gruppo e sugli individui, ecco allora che si delinea un quadro la cui lettura da parte dell'educatore si fa decisamente complessa.

Come conseguenza a quanto sin qui argomentato, appare logico porsi la seguente domanda: data una situazione educativa, e l'auspicio di porsi in un atteggiamento di tipo obliquo, nell'accezione definita in precedenza, è auspicabile e credibile pensare che un educatore sia in grado di identificare *a-priori*, sempre e comunque, il comportamento e il tipo d'intervento più adeguato, conoscendo in anticipo gli effetti che esso genererà sugli individui (singolarmente) e sul gruppo (in generale)?

Per provare a riflettere, almeno in parte, sulla domanda appena posta, può essere utile uscire per un momento dai percorsi di studio abituali della pedagogia, provando a mutuare alcune concettualizzazioni tipiche della sociologia delle organizzazioni. In particolare, il concetto di «razionalità limitata», ben descritto dai sociologi March e Simon (1993), potrebbe rivelarsi di una certa utilità. Prima di procedere vorremmo, però, sgombrare immediatamente il campo da possibili critiche: non è certamente nostra intenzione far diventare l'educazione un ambito di pertinenza della sociologia delle organizzazioni, piuttosto vogliamo servirci del modello di ragionamento messo a punto da March e Simon e prenderlo, dopo averlo opportunamente adattato, come base di partenza per ragionamenti di natura pedagogica.

I due Autori hanno, infatti, studiato a lungo le modalità e le prassi sottese alla decisioni prese a livello organizzativo: essi le vedono come un processo in cui determinati mezzi vengono scelti per raggiungere determinati fini, e dove l'adeguatezza dei mezzi è oggetto di giudizi di fatto, mentre la desiderabilità del fine è oggetto di giudizi di valore. Nei comportamenti esiste sempre un continuum mezzi-fini e ogni azione ha sempre due facce: è al contempo un fine dell'azione precedente e un mezzo per l'azione successiva, secondo una sequenza logica. I comportamenti sono sempre orientati da un principio di razionalità ma, e qui sta il punto nevralgico di tutto il ragionamento che loro propongono, si tratta sempre e comunque di una razionalità *limitata*. La razionalità dell'agire umano è, infatti, *finita* poiché limitata da una serie di fattori che, in linea con il pensiero di March e Simon, possono essere così sinteticamente descritti:

- raramente la catena mezzi/fini è completa perché c'è un limite nella capacità dell'uomo di pervenire a una consapevolezza totale del continuum mezzi-fini;
- anche la scelta dei mezzi è limitata in quanto la mente umana (anche se sostenuta da strumenti di elaborazione più complessi) può tenere presente solo una rosa ristretta di alternative;
- c'è una sorta di impossibilità nel separare completamente i mezzi dai fini (e quindi i giudizi di fatto dai giudizi di valore) perché la scelta dei mezzi non è mai neutrale rispetto ai fini che gli uomini si propongono;
- non è possibile conoscere a priori tutte le conseguenze di una scelta e tutti i possibili effetti che questa avrà sulle variabili in gioco;

- le decisioni raramente sono individuali ma esprimono comportamenti di gruppo, con intrecci di collaborazione, influenze dell'ambiente, ecc. (March e Simon, 1993).

Si può, dunque, concludere che la presa di decisione, e le scelte che ne conseguono, vanno viste come processi in cui fini e mezzi vengono scelti e confrontati strada facendo e che le decisioni, solo in casi eccezionali, vengono prese seguendo il criterio dell'efficienza ottimale, mentre, nella maggior parte dei casi, ci si accontenta di soluzioni giudicate soddisfacenti. In altre parole si argomenta l'inapplicabilità dell'approccio *one-best-way*: non esiste la scelta giusta ma piuttosto una scelta, o una serie di opzioni di scelta, che ragionevolmente, sulla base delle informazioni disponibili, sono in predicato, più di altre, di poter rendere possibile l'ottenimento dei risultati preventivati.

Il modello di pensiero di March e Simon ha avuto una vasta eco nell'ambito della sociologia delle organizzazioni, tanto da influenzare molte delle produzioni e delle riflessioni che sono state in seguito sviluppate. Per certi versi alcune informazioni possono apparire scontate, quasi percepibili con un po' di senso comune, ma, a ben guardare, i due studiosi hanno avuto il merito di dimostrare, con procedure logico-argomentative, i limiti che contraddistinguono i processi decisionali che prendono gli individui.

Dal nostro punto di osservazione, anche se appartenenti a un ambito culturale e scientifico diverso, le riflessioni addotte sembrano trovare una certa qual significatività anche in ambito pedagogico. Durante i vari passaggi – più o meno numerosi – che l'educatore mette in atto nelle fasi della programmazione del proprio intervento e nelle successive fasi di realizzazione, egli si trova chiaramente a dover prendere delle decisioni. Decisioni che si formano sulla base delle informazioni disponibili, che fanno scegliere i mezzi che si vogliono utilizzare, i fini che s'intendono perseguire e i programmi che si vogliono attuare. In altre parole le decisioni portano a delle valutazioni di ordine metodologico da cui derivano scelte concernenti il metodo, gli strumenti, gli obiettivi e tutti quegli aspetti relativi all'organizzazione della didattica e del progetto educativo che si intende sviluppare sulla base delle competenze che si possiede e delle esperienze vissute. L'agire dell'educatore è strutturato su di una serie di «programmi di azione» (per utilizzare ancora le parole di March e Simon), cioè comportamenti e prassi che vengono definiti e attuati in risposta a specifici stimoli e in previsione dei risultati che si desidera raggiungere (March e Simon, 1993). L'analisi degli *input* ricevuti, assieme a quella delle previsioni dell'effetto che si vuole ottenere, hanno, però, come argomentato, dei limiti oggettivi. Ne consegue che l'agire educativo non è mai un agire oggettivamente razionale, tutt'altro. Sulla base, infatti, delle riflessioni proposte, affinché un agire di carattere educativo possa essere considerato oggettivamente razionale, sono necessarie tre condizioni:

- 1) l'educatore conosce tutte le alternative di scelta possibili;
- 2) l'educatore conosce tutte le conseguenze legate ad ogni singola alternativa di scelta;
- 3) l'educatore è in grado di mettere in ordine di utilità tutte le possibili conseguenze (March e Simon, 1993, p. 159)

Emerge chiaramente che l'enorme mole d'informazioni necessarie rende impossibile la realizzazione delle tre condizioni appena esposte. Coloro i quali prendono delle decisioni, nel nostro caso gli educatori, agiscono nell'ambito di una razionalità limitata, soggettiva, poiché: *«riconducibile ad un quadro di riferimento determinato dai limiti delle conoscenze acquisibili da un individuo»* (March e Simon, 1993, p. 159). Il quadro di riferimento è, inoltre, influenzato dal contesto sociale nel quale l'individuo si trova ad agire: *«[esso] determina che tipo di conseguenze egli prevedrà e quali no; quali alternative considererà e quali invece ignorerà»*. (March e Simon, 1993, p. 159).

Durante la lettura e l'analisi che l'educatore fa della situazione che si troverà a gestire, per effetto della razionalità limitata che lo contraddistingue, egli prenderà in considerazione un certo numero di informazioni disponibili sull'ambiente sociale, culturale e fisico in cui opera, sugli individui con i quali interagisce, sugli strumenti disponibili e su tutta una serie di ulteriori informazioni che gli permettono di *com-prendere* la realtà. In altre parole mette in atto un processo di semplificazione che porta alla definizione di un modello, appunto, semplificato cui si attiene durante i processi decisionali. In risposta agli stimoli ricevuti dalla situazione-realtà, o meglio, sulla base dell'interpretazione degli stessi attraverso il modello semplificato, l'educatore può agire in tre modi differenti:

- non intervenire, lasciando la realtà così com'è;
- mettere in atto programmi di azione routinizzati;
- costruire e applicare nuovi programmi di azione.

Nel caso della messa in atto di programmi di azione routinizzati, l'educatore attinge a un repertorio di risposte e di piani d'intervento, già sperimentati in altre situazioni, che hanno portato a risultati giudicati appropriati e di successo. Il bagaglio di esperienze maturato nel tempo fa sì che la risposta venga messa in atto con un tempo di avvio piuttosto breve. Tutti gli educatori, nel loro agire, distillano le proprie esperienze e conoscenze per arrivare a delle regolarità e tutti possono contare, con diversi gradi di ampiezza - secondo l'esperienza maturata - su copioni di riferimento e su modelli di azioni con cui hanno familiarizzato in passato e con i quali hanno raggiunto risultati giudicati soddisfacenti. Quando ci si trova ad affrontare un nuovo evento didattico ma che, grossomodo, ricalca i copioni interiorizzati, le linee di condotta usate in passato possono rivelarsi adeguate e dunque essere utilizzate. Tanto più il modello d'intervento è stato testato nella realtà, tanto più ampie saranno le informazioni disponibili all'educatore sugli esiti potenziali, sulle eventuali deviazioni dal piano ipotizzato e sulle possibili azioni correttive che possono limitare le deviazioni. Tuttavia, anche in una situazione di routine, in cui vengono applicati programmi d'intervento già sperimentati, non c'è certezza che l'intervento attuato porti agli esiti sperati.

Prendiamo l'esempio di un educatore che, attraverso una proposta di attività di giochi cooperativi, già utilizzati con successo in precedenti occasioni, cerchi d'intervenire sulla coesione e sull'affiatamento di un gruppo, salvo poi riscontrare che la situazione cooperativa che egli aveva ipotizzato accende, invece, conflitti latenti – non conosciuti o non presi in esame – facendo emergere gelosie e malumori e portando il gruppo a farsi più conflittuale e molto meno coeso. È una situazione,

invero abbastanza comune, in cui il limite della capacità di anticipo dell'educatore si manifesta in maniera piuttosto evidente.

Nel caso, invece, in cui il repertorio a disposizione sia giudicato come inadeguato allo stimolo avuto, ecco allora che si apre la necessità di dover costruire nuovi programmi di azione, attraverso un processo che March e Simon definiscono di «problem-solving». Il problem solving è esso stesso soggetto alla razionalità limitata (March & Simon, 1993) in quanto richiama l'educatore a raccogliere quante più informazioni possibili relative alla situazione, a sviluppare un adeguato numero di alternative, a valutare e scegliere i mezzi, a prevederne le conseguenze – senza averne avuto un'esperienza diretta – e a sviluppare dei criteri di scelta attraverso cui individuare l'alternativa più appropriata. Soprattutto in questo frangente, il limite della razionalità dell'educatore è dato da alcuni limiti cognitivi non superabili. Egli dovrebbe, infatti, essere in grado di conoscere

[...] il possibile decorso degli eventi futuri, le alternative disponibili per l'intervento, le conseguenze che ogni alternativa può generare – che può essere più o meno completa- e le regole e i principi attraverso cui regolare le conseguenze o le alternative in accordo con le preferenze. (Cfr. March & Simon, 1993, p. 172)

Un numero enorme d'informazioni la cui gestione va oltre le umane capacità.

In aggiunta, oltre ai processi cognitivi, anche quelli affettivi e relazionali possono influenzare il modo in cui la situazione è percepita, l'ordine delle preferenze e, di conseguenza, le scelte che l'educatore deciderà di intraprendere (Spadafora, 2010). Non di rado può accadere che, nelle scelte educative, le decisioni che sembrano necessarie su di un piano logico, possano essere messe in discussione da considerazioni di carattere affettivo-relazionale, generando dei dilemmi educativi che spingono l'educatore a riflettere ulteriormente e non a scegliere sempre la via più logica ma piuttosto quella che è giudicata più soddisfacente da un punto di vista affettivo-relazionale. Ancora una volta si palesa il limite della razionalità che accompagna l'educatore in questo processo di analisi della situazione. Se, ragionando per assurdo, si procedesse alla raccolta ed elaborazione di tutti i dati disponibili rispetto alle alternative possibili e alle loro conseguenze, ma anche rispetto a tutte le caratteristiche della situazione (sociali, fisiche, ecc.) per poi, sempre ragionando per assurdo, procedere all'elaborazione di questa enorme mole di dati vagliando tutte le possibili alternative in termini di metodo, strumenti, ecc. e gli effetti sui processi affettivi e relazionali, il tempo e le risorse necessarie a completare il compito sarebbero talmente grandi da lasciare l'educatore fermo, immobile sulle sue elucubrazioni.

Il problema della razionalità limitata nelle scelte di carattere educativo, che non è ovviamente nuovo poiché accompagna da sempre i processi decisionali ed è insito nella natura umana, è forse emerso in maniera più evidente in tempi recenti, amplificato dalla complessità che accompagna lo sviluppo delle società moderne e quindi dall'aumento dei dati che occorrerebbe raccogliere per agire in un'ipotetica maniera razionale. L'imponderabilità dei processi educativi è un dato dal quale non si può prescindere. Tutte le previsioni che possono essere fatte, anche laddove siano fondate su dati per così dire scientifici, non danno nessuna garanzia degli eventi che accadranno anche in un futuro piuttosto

prossimo né degli effetti che una determinata scelta educativa produrrà su di un individuo o su un gruppo d'individui. L'evento educativo e l'effetto di ogni azione educativa sono, in forza della variabili in gioco, per larga parte imponderabili, non definibili a-priori secondo una catena ben coordinata di causa ed effetto. Non esistono meccanismi standardizzati che una volta innescati, come una specie di meccano, mettano in atto delle azioni routinizzate di cui si conoscono con anticipo e con un ampio grado di certezza gli esiti.

L'azione educativa ha come oggetto l'individuo, unico e irripetibile, e poiché l'individuo è un essere in continuo divenire, influenzato nel proprio processo di crescita e maturazione da variabili – il contesto, la famiglia, il gruppo dei pari, ecc. – anch'esse in continuo divenire, essa è per forza di cose soggetta all'azione di queste variabili, che la fanno deviare ed avanzare lungo un percorso sghembo, la cui traiettoria non può essere completamente rappresentata; e lo stesso dicasi per il punto finale della traiettoria stessa. L'individuo è, oggi, immerso all'interno di un sistema che ha visto moltiplicare le variabili che hanno effetto sui processi di apprendimento e crescita e che s'intrecciano tra loro secondo schemi che non possono essere compresi nella loro interezza. Come può essere compreso fino in fondo, ad esempio, l'effetto che i contenuti della rete Internet possono avere sul processo di maturazione e crescita di un bambino se facciamo fatica anche solo a comprendere la vastità delle informazioni che vengono veicolate attraverso la rete? Come prevedere quali siti visiterà, per quali contenuti proverà interesse, con quali utenti stabilirà delle relazioni in remoto più o meno stabili, che conoscenze riuscirà a produrre attraverso la rete? E stiamo parlando di un'unica variabile – entrata prepotentemente nei processi formativi ed esperienziali degli individui- che ha un'infinità di potenziali livelli d'influenza imponderabili e spesso ingovernabili anche da parte dell'individuo stesso.

In tempi recenti, le soluzioni adottate in campo educativo sono state caratterizzate dall'adozione di processi routinizzati, che avevano mostrato una certa efficacia in passato. Sono stati concepiti e sviluppati programmi d'intervento che hanno dato la sensazione di poter padroneggiare il senso di spaesamento e d'incertezza che si prova di fronte alla complessità e vastità degli odierni temi educativi. Tuttavia questa scelta ha prodotto un'ulteriore impasse poiché ha ampliato la rigidità degli interventi adottati – sviluppati in un alveo ristretto di opzioni – e, paradossalmente, aumentato i limiti della razionalità degli educatori. Ha inoltre determinato l'acuirsi di alcuni elementi problematici dell'educazione odierna, che sono alla base della crisi di cui si è detto in apertura, e che verranno di seguito analizzati in un'ottica di superamento degli stessi.

Solitarismo e formalismo pedagogico

Siamo giunti a un punto d'impasse da cui sembra difficile uscire: per poter fare delle scelte efficaci è necessario disporre di una quantità enorme di informazioni sugli educandi, sul contesto, sui possibili effetti che una azione educativa può avere sugli educandi e sul contesto stesso, ecc.; la capacità dell'individuo di padroneggiare queste informazioni è però limitata; limite che aumenta progressivamente in virtù della complessità che accompagna la società odierna. Come poter uscire da questo apparente cortocircuito?

La complessità della realtà deve essere necessariamente sostituita e rappresentata da un modello limitato, sufficientemente semplice, in grado di fornire comunque un quadro rappresentativo della

situazione attraverso cui l'educatore può agire. È necessario però rompere la tentazione di andare alla ricerca, anche in ambito educativo, di una *one-best-way*, o di un approccio educativo e/o di un metodo unico. Per farlo è fondamentale cambiare il punto di partenza dell'agire educativo, circoscrivendo la scelta del metodo, aspetto che comunque rimane centrale nelle scelte educative, a passaggi di natura secondaria, che giungono e sono dovuti, a posteriori, in un secondo momento: scegliere il metodo come punto di partenza rischia di rivelarsi un azzardo e un errore dal punto di vista educativo.

Se si ritengono valide le argomentazioni addotte, ha maggiori possibilità di successo quell'educatore che si pone in *ascolto* e che raccoglie in maniera costante informazioni provenienti dalla situazione entro la quale opera, al fine di creare un modello, in evoluzione, più rispondente alla realtà. Più l'educatore apprende dalla situazione, maggiori saranno le possibilità di poter attuare delle scelte ragionevoli, pur nella consapevolezza dei limiti della propria razionalità. L'educatore, cosciente dei limiti che caratterizzano i propri processi decisionali, deve mantenere una condotta quanto più possibile aperta e flessibile. Egli è poi chiamato a monitorare gli effetti delle proprie decisioni, così da poter ottenere informazioni aggiuntive che possono permettere di confermare o ricalibrare le scelte fatte e i modelli adottati. L'educatore diventa, in un tutt'uno, ricercatore, poiché è alla costante ricerca di dati da cui estrapolare le informazioni fondamentali per la buona riuscita della propria condotta educativa. E in questo processo di ricerca, genera, sviluppa, confuta, e rimodula costantemente ipotesi di lavoro, in un continuo processo di crescita e sviluppo professionale. L'agire educativo si fa flessibile, mutevole perché da nuove ipotesi di lavoro si rendono necessari diversi mezzi e quindi diversi approcci educativi, sviluppati in itinere, durante il processo educativo.

Il metodo e l'approccio di lavoro di un educatore – o di un gruppo di educatori – presenta continuamente l'esigenza di un adattamento dinamico – sempre in fieri – scevro da qualsiasi dogmatismo metodologico e aperto alle contaminazioni di più metodi e più modelli teorici. Solo lavorando in termini di un continuo adattamento alla situazione e di un costante lavoro di raccolta d'informazioni e di accomodamento in itinere è possibile sviluppare un processo educativo efficace. Chiaramente resta inteso che l'intero processo è soggetto alla razionalità limitata, per cui occorre trovare, e qui subentra la capacità dell'educatore, un punto di equilibrio tra programmazione e schematizzazione del processo educativo e tra autonomia dell'educando e valorizzazione della situazione di apprendimento. La conseguenza più tangibile e significativa si ha nella necessità di veder riconosciuta nell'educatore una capacità nel saper padroneggiare correttamente più stili e tecniche educative perché tanto più ampio è il bagaglio di conoscenze e competenze in merito, maggiori saranno le forme che l'educatore potrà assumere, e quindi più ampio il numero di situazioni in cui potrà operare con successo, e maggiore la capacità di saper modulare le proprie condotte.

Lungo le linee di questi ragionamenti si prepara il superamento di uno degli elementi più problematici dell'educazione in generale e che vogliamo definire in questa sede come solitarismo pedagogico. Con il termine intendiamo quell'atteggiamento, invero assai diffuso in tanta parte dell'agire educativo, che spinge a operare e pensare in maniera uni-direzionale, rigida. Chi opera in questi termini, poiché in grado di padroneggiare un numero limitato di metodi e di tecniche educative, o in quanto dogmaticamente legato a un certo modello culturale, prende come punto di partenza del proprio agire il metodo, tendendo ad adattare le situazioni al metodo, e non viceversa, non realizzando

quel processo di ricerca e di aggiustamento necessari per un agire corretto. In questi casi emerge un modello rappresentativo della realtà rigido che, per sua stessa natura, riduce ulteriormente i livelli di razionalità e la capacità di adattamento dell'educatore. È poi alto il rischio che l'educatore possa cadere in una sorta di formalismo pedagogico, adottando approcci meccanici, come agendo di default, e innescando meccanismi automatici, derivati dalla rigidità delle proprie scelte, di cui non comprende, fino in fondo, il valore né gli esiti a cui esse portano. Gli input provenienti dalla situazione vengono incanalati nello schema del metodo adottato, stimolando un repertorio di risposte programmate e riducendo il processo di problem solving che, in qualche modo, viene circoscritto nell'alveo di procedure già note. Tale condotta non è ovviamente rigida in assoluto – l'educatore può sempre sviluppare all'interno dello schema nuove procedure – ma risulta comunque meno flessibile e adattabile alla situazione.

Questa configurazione è piuttosto frequente allorché si attua la scelta, più o meno cosciente, di far originare l'azione educativa a partire dal metodo. In questo frangente si corre il rischio di auto-costruirsi una sorta di sovrastruttura mentale che finisce con il dare la forma alla situazione, forzandola a stare nei propri schemi, piuttosto che contribuire a rappresentare la situazione, a comprenderla e a mettere in atto processi educativi ragionevoli. Si corre, poi, il rischio di ridurre l'agire educativo alla sola scelta e applicazione del metodo, facendo derivare da essa tutte le altre scelte fondanti (gli strumenti, i tempi, ecc.) e riducendo i livelli di adattabilità dell'educatore al contesto. In questo modo, il contesto educativo che si viene a creare risulta essere piuttosto rigido, con evidenti difficoltà nell'attuazione di percorsi obliqui che diano all'educando la possibilità di vivere processi educativi genuini e personali.

I limiti e le rigidità del solitarismo e del formalismo pedagogico appaiono molto più evidenti nelle moderne società. Educare oggi è molto più difficile per tutta una serie di ragioni culturali e sociali. I processi educativi sono molto più repentini e, da un certo punto di vista, gli effetti che si hanno sull'educando, tendono a essere meno duraturi. Il numero d'input che riceve un individuo, anche nell'arco di una sola giornata, è ampio e variegato: ai canonici ambiti educativi (come lo sono la scuola e la famiglia per esempio) si sono affiancati, a volte sovrapposti o frapposti, ambiti nuovi, non ben definiti, in un certo senso sfuggenti, poiché riconducibili ad aspetti virtuali della vita quotidiana – abbiamo detto di internet, ad esempio- che sono in grado di veicolare un numero enorme di informazioni e di stimoli difficili da inserire all'interno di un progetto educativo organico. Nelle società di oggi è aumentato il livello d'incertezza e d'imprevedibilità dei processi educativi, che tendono ad essere in relazione instabile ed incerta con innumerevoli input, entrando spesso in contrasto gli uni con gli altri, facendo sviare il corso di quelli che dovrebbero essere i principali percorsi educativi di un individuo. Morin (2001) afferma, a tal proposito, che *«l'educazione deve imparare ad affrontare l'incertezza»* proprio perché *«la realtà non è leggibile in modo certo»* è multiforme, sghemba, difficile da rappresentare all'interno di modelli che, per loro stessa natura, tendono ad essere rigidi, e pertanto deve essere costantemente esaminata, verificata e vagliata. Morin fa, poi, notare che l'educazione deve poter riconoscere le incertezze legate alla conoscenza poiché vale, tra gli altri, il principio d'*«incertezza razionale»* che, se non mantiene una *«vigilanza autocritica»*, può sfociare in quella che l'autore definisce *«razionalizzazione»*, processo che porta l'educatore a chiudersi all'interno di certezze dottrinali che repentinamente si allontanano dalla realtà e diventano incapaci di saper rispondere alle esigenze di ogni educando e ai mutamenti dei contesti educativi (Morin, 2001). Inoltre,

proprio in forza di quanto argomentato in precedenza, questi approcci sono soggetti a dei limiti cognitivi oggettivi che gli danno una natura tutt'altro che razionale.

Verso un'educazione ragionevole

Come rispondere dunque all'incertezza e al senso d'indeterminatezza che accompagna la società di oggi attraverso una proposta educativa adeguata? In che modo può agire un educatore se vengono messi in crisi certezze e convinzioni che a lungo hanno rappresentato un bagaglio di conoscenze e competenze efficaci fino a non molto tempo fa? Come gestire i limiti della razionalità limitata e attuare delle valide scelte strategiche e politiche in campo educativo?

Ancora una volta il repertorio di riflessioni di G. M. Bertin e della scuola del problematicismo razionalista supporta l'individuazione di alcune direzioni di senso. L'assunzione della problematicità come ambito dell'azione educativa e della razionalità come istanza di superamento dispiega, infatti, orizzonti che includono il concetto di possibilità, teso a riconoscere la potenzialità esistenziale di ogni essere umano, e ancor più degli educandi, e, forse innanzitutto, la progettazione esistenziale come autentica forma di realizzazione dell'uomo (cfr. tra gli altri: Bertin, 1951; 1973; Bertin & Contini, 1983; Bertolini, 1983). Appare evidente qui come Bertin, in un'ottica chiaramente fenomenologica, abbia anticipato il tema dell'assunzione della limitatezza delle potenzialità della ragione quando non inserita in una lettura attenta della problematicità insita nell'agire educativo.

Se provassimo a descrivere un prototipo di educatore moderno (e di un'educazione moderna o post-moderna), nei suoi tratti salienti, lo si potrebbe rappresentare come una persona capace di attuare scelte adeguate, ma anche in grado di sapere padroneggiare la contingenza del momento (approccio per situazioni), cercando e ideando soluzioni sulla base di una analisi, sia pur limitata, dei fatti, da cui far conseguire una rappresentazione della realtà e una definizione di problemi e possibili soluzioni. L'educatore di oggi deve essere in grado di interrogarsi, di sperimentare, di inventare, di scrollarsi di dosso gli assiomi dogmatici e le rigidità che spesso accompagnano le teorie, assumendo una chiara consapevolezza dei limiti della propria razionalità che lo portano a riflettere e tradurre la realtà in maniera spesso insufficiente o errata. La modernità (o post-modernità) dell'educatore deve risiedere nella sua capacità di adattamento. Educare, infatti, esige adattamento: adattamento dell'educatore all'educando, adattamento dell'educatore al contesto, adattamento dell'azione educativa all'evoluzione del processo educativo, adattamento degli approcci alle situazioni educative. E l'adattamento deve essere dinamico, in fieri. Proprio perché non è possibile poter prevedere tutti gli sviluppi possibili di un qualsivoglia processo educativo, e poiché le variabili da prendere in esame sono in numero elevatissimo, e il numero di input in ingresso così come quello degli output in uscita sono tali da non poter essere tutti completamente dominati, l'educatore deve essere in grado di saper mettere in atto un continuo adattamento in funzione del progressivo processo di apprendimento in cui egli stesso è coinvolto. Egli deve poter vivere un continuo stato di ricerca e apprendimento: ricerca nuove informazioni che gli permettono di comprendere la situazione e di mettere in pratica scelte ragionevoli; ricerca nuovi modelli attraverso cui adattare i propri approcci e leggere la realtà nella quale opera; ricerca nuovi obiettivi, adattandoli all'evoluzione della società attraverso un processo di definizione-decostruzione-ricostruzione che deriva da un costante studio della realtà. Questa duplice natura, di

educatore e di ricercatore-osservatore, è stata ben descritta da Paulo Freire, il quale, parlando in prima persona, afferma:

mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo. Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso. Ricercò per constatare; nel constatare intervengo; intervenendo educo e mi educo. Ricercò per conoscere quello che ancora non conosco [...]. (Freire, 2005, p. 25)

Certo esistono delle determinazioni educative che possono dare dei punti di riferimento all'educatore, ma esse non sono fisse poiché si trovano in una relazione instabile ed incerta con casi ed eventi innumerevoli, imprevedibili che tendono a far deviare il corso degli interventi. Tra queste determinazioni c'è certamente l'anticipazione, quel processo che porta l'educatore a sviluppare rappresentazioni future della realtà sulla quale interviene – spesso con anticipazioni meravigliosamente immaginative e ardite – prevedendo e immaginando il corso e gli esiti della propria proposta. Egli anticipa percorsi educativi attraverso cui accompagnerà, a volte sosterrà, altre volte seguirà, l'educando verso il fine educativo che le proprie anticipazioni hanno delineato. E per farlo si affida ad altre determinazioni educative come lo sono la scelta del metodo, degli strumenti, dei tempi, ecc.: passaggi che sono ovviamente necessari, dovuti. Ma una volta avanzata, nessuna anticipazione – e nessuna delle scelte che da essa derivano – deve essere sostenuta dogmaticamente, poiché, per quanto argomentato finora, le anticipazioni di un educatore e le sue scelte sono sempre e comunque soggette ai limiti della propria razionalità.

L'educatore che accetta la finitezza della propria razionalità, ha ipotesi di lavoro piuttosto che certezze, procede per così dire in maniera sperimentale piuttosto che attraverso delle procedure consolidate. Non vi è certezza sul disegno finale, ma esso risulterà da un processo in itinere. Riflettere in termini di razionalità limitata, vuol dire cambiare la logica con cui si opera e riconoscere che non esiste progetto – in qualsiasi ambito – che non porti con sé delle conseguenze, a volte perverse. Operando nella “vecchia” logica razionale si palesava la necessità di dover definire un disegno finale – prevedere gli esiti dell'intervento- da cui scaturiva una programmazione a-priori dei vari passaggi e la scelta di metodi e strumenti da dover utilizzare. Seguendo invece la logica della razionalità limitata si procede attraverso una programmazione in situazione, con un disegno di lavoro che va componendosi in itinere e con metodi e strumenti che vengono scelti/cambiati a seconda delle necessità, cercando di governare quanto emerge attraverso una lettura della situazione che non è casuale ma, bensì, contestuale, basata cioè su procedure sperimentali. Questo tipo di approccio potrebbe essere in qualche modo definito come una pedagogia passo-passo, che assume un incedere aperto alle deviazioni e alle correzioni necessarie durante il percorso e che si libera dell'utopia della *one-best way*. Il mettere a sistema, pretendendo certezza e ampi livelli di prevedibilità e di programmabilità da un processo vago e imprevedibile – come lo è la formazione degli individui, immersi in società che spesso faticiamo a comprendere – è, in questa ottica, quanto meno pretenzioso.

Ecco allora che l'educazione moderna è chiamata a fare un passo avanti che poi, in un certo senso, è un passo indietro. Deve essere abbandonata la ricerca dell'ottimizzazione, di un *optimum*

(Morin, 2001) e la pretesa di poter giungere a forme educative razionali. Lo scenario educativo o piuttosto – gli scenari educativi – sono ambiti in continuo, costante mutamento, soggetti a forze di cambiamento – inimmaginabili non troppo tempo addietro – che rendono difficile poter fare qualsiasi previsione. L'antinomia fra necessità della previsione e imponderabilità dell'evento educativo è centrale e, seguendo l'indicazione di Dewey (1938), non bisogna sceglierla o ignorarla, ma piuttosto farsene carico e imparare ad abitarla. Si pensi ad esempio al contesto della scuola, a come esso sia cambiato negli ultimi 10 anni e agli enormi cambiamenti che l'attenderanno in un futuro prossimo sotto le spinte che arrivano dalla tecnologia, dai cambiamenti culturali e democratici, dalle nuove richieste che arrivano dagli studenti stessi. I modelli e i metodi sin qui proposti – e quelli che seguiranno in futuro – devono essere esposti al rischio di poter essere confutati da una realtà in continuo mutamento e da una ricerca critica e persistente di nuove prassi e teorie. Il progresso deve portare a un'educazione che abbandona la razionalizzazione per la ragionevolezza prendendo coscienza del fatto che un processo educativo resta sempre aperto e imprevedibile ad aggiustamenti e cambiamenti e che le scelte delle determinazioni educative non sono mai fisse. La scoperta di problemi sempre nuovi e profondi è costante ed è dunque necessario sottoporre le risposte date a controlli sempre più innovativi e rigorosi.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Bari: Editori Laterza.
- Bertin G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin, G. M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Canevaro, A., & Rossini, S. (1983). *Dalla psicomotricità ad una diversa educazione fisica*. Torino: Ed. Omega.
- Canevaro, A., Cives, G., Frabboni, F., Frauenfelder E., Laporta, R., & Pinto Miverva F. (1993). *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Bari: Editori Laterza.
- Censis (2014). *La sfiducia crescente nella scuola. Un mese di sociale*. Roma: Censis.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. USA: Kappa Delta Pi.

- Fofi, G. (2010). La disfatta del ceto pedagogico. *Gli Asini*, 2, 27-29.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA editore.
- Gardner, H. (2006). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- March, J. G. & Simon, A. (1993). *Organisation* (Second ed.). Cambridge (USA): Blackwell Publishers.
- MIUR (2013). *Focus "La dispersione scolastica"*. Roma: Servizio Statistico.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editori.
- Nussbaum, M. C. (2010). Une crise planétaire de l'éducation. *Courrier International*, 24 giugno.
- OCSE (2011). *Education indicators in focus*. France: OECD.
- Spadafora, G. (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- United States Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics (2013). Public School Graduates and Dropouts from the Common Core of Data: School Year 2009-10.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Simone Digennaro, assegnista di ricerca e docente a contratto, ha conseguito un dottorato di ricerca presso l'Università di Strasburgo (Francia). Autore di numerosi articoli e saggi, la sua opera di ricerca in campo educativo si concentra sull'analisi critica delle politiche educative e sulla riflessione metodologica riferibile alla ricerca e ai modelli teorici.

Contatti: s.digennaro@unicas.it

Antonio Borgogni, ricercatore, professore aggregato, ha conseguito un dottorato di ricerca presso l'Università di Jyväskylä (Finlandia). Autore di numerosi articoli e saggi in ambito pedagogico, motorio, urbanistico e delle scienze sociali; ha sviluppato un innovativo percorso di ricerca che mette in connessione la didattica con i temi della corporeità e degli spazi urbani.

Contatti: a.borgogni@unicas.it