

ad Alessandra

Prefazione

Ricorre con una certa frequenza, nella storia della cultura occidentale, l'affiorare di appelli al rinnovamento riconducibili entro i termini di un *nuovo umanesimo*. Da un punto di vista pedagogico è interessante osservare come tali istanze accompagnino, caratterizzandolo per molti aspetti, l'evolversi stesso dell'impegno espresso dalla pedagogia sul terreno speculativo, ancor più in una stagione in cui si registra una particolare difficoltà nel configurare quella funzione orientativa che le è strettamente connaturata.

È proprio sul terreno di una ricerca volta ad ampliare il panorama di sollecitazioni che aprono a rinnovati quadri concettuali, per riconsiderare, oggi, entro un orizzonte di studi pedagogici, la specificità di un apporto di pensiero nei termini di rinnovate istanze dell'umano, che intende collocare il proprio contributo di riflessione il presente volume. Un contributo che il lettore avrà modo di trovare originale sotto molti profili, pur saldamente ancorato a fondamenti di ordine epistemologico, e perciò interessante anche sotto il profilo del metodo.

Seguendo un itinerario che attraversa il contributo di pensiero di tre interpreti nordamericani del Novecento, John Dewey, Northrop Frye, Jerome Bruner, accomunati da una comune visione dell'educazione come crescita e compimento di un'identità piena dell'umano, da una particolare sensibilità nel valorizzare appieno i connotati dell'identità di ciò che diciamo 'umano', l'Autore va a definire un interessante, particolarmente fecondo, ambito di trattazione, restituendo sul medesimo oggetto tre differenti sguardi, tre diversi percorsi di elaborazione concettuale che alla fine appaiono per molti aspetti complementari.

Sullo sfondo di un'attenta ricostruzione degli apporti della letteratura critica di riferimento, in ordine a Dewey l'accento viene posto sul valore e la funzione della dimensione simbolica e inven-

tiva, a partire dalla quale si va a sviluppare l'intero progetto di umanizzazione dell'esperienza e, con esso, l'intera questione più generale del senso e della tensione al compimento dell'umano', mentre di Bruner si approfondisce la specificità antropologica del pensiero narrativo, posto quale chiave di volta di una concezione "pluralista" delle visioni del mondo. Ma è quando il testo si addentra in una descrizione analitica della teoria critica di Northrop Frye che l'ambito di trattazione presenta veste del tutto inedita, almeno nel contesto degli studi italiani di ambito pedagogico.

Conosciuto, infatti, quale critico letterario, canadese di formazione filosofica, Frye non è mai stato preso in considerazione in Italia quale studioso dei problemi dell'educazione, eppure a più livelli di approfondimento l'incursione tra i suoi scritti risulta interessante e proficua, come si evince dal testo. Si ha modo, infatti, di recuperare in chiave pedagogica l'apporto di un umanista ingiustamente trascurato e, unitamente ad esso, la proposta culturale di un'area nordamericana non più ridotta, come troppo spesso accade, ai connotati statunitensi; si ribadisce, peraltro, l'opportunità di un metodo d'indagine aperto al fronte interdisciplinare restituendo, nel suo insieme, un intero contesto di studi promettente per i possibili futuri sviluppi, anche sotto il profilo dell'educazione estetica.

In una veste innovativa, il volume apre importanti varchi interpretativi e restituisce apprezzabili spunti di carattere metodologico, tesse modelli etici e sollecitazioni di ordine estetico in una trama non scontata entro la quale restituisce in tutta la sua profondità e a più tinte l'emergere ed il configurarsi di una teoria della formazione in termini di istanza di costruzione dell'umano.

Maria Tomarchio

Introduzione

Nell'attuale stagione culturale, contrassegnata dall'erompere della tardomodernità come epoca 'liquida' e come tempo del 'disincanto', la riflessione pedagogica sembra ri-trovarsi impegnata in una responsabilità teorica di drammaticità 'radicale'.

Di fronte a un processo incalzante di 'liquefazione' dei fondamenti del sapere e di archiviazione delle 'grandi narrazioni' reggenti ed ordinanti modelli diffusi del pensare, di fronte ad una dilagante sindrome di 'scomparsa del futuro' e alla propagazione di un sentimento generalizzato di abbandono ad un presente saturo di 'incertezze' e di 'rischi', la pedagogia vive con drammaticità enormemente amplificata il bisogno di ri-centrare il proprio spazio di riflessività teorica.

Subendo una convergenza di spinte che ne determinano uno spostamento notevole dei propri orizzonti di senso, la pedagogia segnala oggi, tra le sue interne difficoltà, l'evidenziarsi di un punto particolarmente sensibile di criticità che tende a manifestarsi in un urgente bisogno di riappropriazione di un nodo costitutivo e centrale per il mantenimento di una tensione epistemica originaria, teoricamente e praticamente legata alla 'cura' ed alla 'coltivazione' dell'umano.

L'attraversamento della tardomodernità sembra, dunque, spingere la pedagogia a misurarsi con l'affiorare d'inquietudine pervasiva e passionalmente intensa, rivelandone una condizione di sapere in fase di sofferenza, fortemente coinvolto nello svolgimento di un compito complesso. Essa appare, specialmente, impegnata nel controllo e nel trattamento di una tormentata nostalgia, emergente dalle difficoltà correlate all'assolvimento di una funzione di conservazione/rinnovamento di un'immagine di 'lunga durata', definita da una 'tradizionale' aderenza ad una progettualità rivolta al raggiungimento di un traguardo 'alto', inteso e perseguito come 'compimento' e come realizzazione 'integrale' dell'umano.

Per meglio definire i termini posti in discussione da una questione avvertita come vitale per segnare le sorti prossime e il destino a venire della disciplina pedagogica, può risultare opportuno un invito a riflettere su come le condizioni di problematicità, le ansie di disorientamento, i toni di crepuscolarismo dominanti nell'atmosfera culturale della tardomodernità – ormai manifestamente minacciata da una profezia di eclissi dell'umano – agiscano in modo da esasperare le ragioni che costringono la pedagogia a rimettere in discussione i termini di un patto epistemico che, per vocazione originaria, la vincola a costituirsi come sapere profondamente innervato in una prospettiva di *costruzione dell'umano*, ovvero a definirsi come disciplina destinata ad auto-comprendere la propria missione/funzione epistemica intorno al perseguimento ed alla definizione di un progetto educativo/formativo che si giustifica in quanto processo che guarda al compimento di un ideale regolativo di piena 'umanizzazione' dei soggetti in formazione.

E, tuttavia, analogamente agli effetti di ambiguità, di oscillazione e di plurivocità che l'attuale stagione della modernità avanzata e della 'complessità' determina all'interno di numerose sfere del conoscere, dell'agire e del pensare, il restringersi di quei vincoli che obbligano la pedagogia a reimpiantarsi in una teoreticità drammaticamente intrappolata nei reticoli dell'umano sembra oggi esporre tale sapere ad una duplice possibile destinazione.

Difatti, tale restringimento così come potrebbe fatalmente valere quale annuncio prefigurativo dell'esplosione di una tensione-limite orientata al dissipamento e alla dileguazione delle categorie istituenti la specificità del pedagogico, altrimenti potrebbe agire in modo da promuovere opportunità significative per un suo riposizionamento e per una rilegittimazione della sua centralità, individuando nel sapere della formazione il manifestarsi di un momento teorico decisivo all'interno di una nuova e complessa attività di comprensione antropologica, in quanto 'custode' di una responsabilità e di un interesse non mai completamente esaurito per l'affermazione di un'immagine auto-costruttiva dell'umano.

Lontana ormai dalle proiezioni teoriche e dalle estensioni pratiche di qualunque forma di ideologismo e di antropocentrismo e situata in contesti di rappresentazione culturale verosimilmente inclini alla dilatazione di un sentimento di disarticolazione, di frammentazione e di fragilità, la pedagogia sembra pericolosamente chiamata nel tempo presente a ricomporre una traiettoria di sen-

so che ne ripristini una curvatura d'intenzionalità e ne rilanci una scommessa pratico/esistenziale incentrate sulla capacità di figurazione di un attendibile umanesimo che riassegni all'immagine della formazione il valore di espressione di una realizzazione compiuta dell'uomo e di concluso riscatto della sua capacità di libertà.

Di fronte al profilarsi di tale vertiginoso compito, il passaggio del Novecento sembra aver costituito un momento fondamentale di 'mise en question' della vocazione sottintesa al costituirsi della pedagogia come sapere ordinato ad una teleologia progettuale convergente verso gli sviluppi di una *poietica* dell'umano, segnando l'irrompere di un lungo periodo di crisi, dentro il quale l'area teorica della formazione ha iniziato sempre più a confrontarsi con scenari di disarticolazione e di decostruzione, con il diffondersi di movimenti orientati alla destrutturazione di schemi 'umanistici' tradizionali, con l'affermarsi di modelli di razionalità inquieta e con la presa di confidenza rispetto a terreni di discorsività integrati in una riflessività di tipo ermeneutico.

Lo studio che segue intende sviluppare un'analisi di alcuni momenti della teoresi pedagogica contemporanea ritenuti particolarmente significativi per problematizzare – all'interno di un ambito di analisi che si propone di congiungere e far lavorare insieme dimensioni storiche e teoriche del sapere pedagogico – i termini di un rapporto vischioso e gravido di significati fra teorie della formazione e figure della *poiesis* dell'umano.

In particolare, l'analisi avanzata si sofferma sul contributo di riflessione offerto da tre differenti espressioni della cultura pedagogica contemporanea, significativamente impegnate nello sviluppo di una teoria della formazione profondamente implicata in un tentativo d'impianto del 'pedagogico' dentro una parabola di concretizzazione di una *'poietica* dell'umano'.

Si tratta di tre diverse forme di elaborazione concettuale, tanto visibilmente differenti nei loro presupposti e nei loro esiti di significazione teorica, quanto egualmente coinvolte dentro una medesima preoccupazione pedagogica, volta a cogliere nell'educazione un percorso di crescita e di compimento di un'identità piena dell'umano e di liberazione integrale delle sue capacità e delle sue energie. Si tratta, anche, di tre modelli variamente emergenti da territori differenti di pratica culturale, comunque intensamente integrati in un'area di riflessione pedagogica, ed analogamente immersi in una preoccupazione radicale volta all'indicazione ed al riconoscimento

di un tessuto antropologico a cui l'educazione è chiamata ad aderire, integrandone ed assumendone le condizioni all'interno di una dinamica di svolgimento in cui si ristabiliscono come momenti di un suo *proprium* logico. Si tratta, infine, di tre espressioni di impegno intellettuale e di indirizzo scientifico provenienti da una comune area di origine, riferita al macro-contesto della cultura nordamericana, la quale sembra aver esercitato una sicura ed ampia influenza nell'orientare i motivi del più recente dibattito sull'educazione.

Il primo modello preso in considerazione ed analizzato come luogo particolarmente significativo per un'ipotesi di comprensione dei processi della formazione quali funzioni attive di 'costruzione dell'umano' riguarda il '*naturalismo culturale*' di John Dewey.

Lo spazio di riflessione impegnato dalla teoria pedagogica di Dewey sembra, in effetti, esercitare un valore notevole di occasione di confronto teorico per lo sviluppo di una visione dell'educazione adeguata a rappresentare l'articolarsi di una condizione umana segnata da fattori di problematicità e di insicurezza, suggerendo una serie di motivi corrispondenti ai termini di argomentazione di una coscienza pedagogica contemporanea, avventurosamente appesa ad una logica della provvisorietà e del rischio. L'interesse sollevato dalla proposta teorica deweyana risulta qualificarsi a più livelli di discorso ed attestarsi su più fronti di azione, consegnando ai termini di una riflessione generale sulle relazioni correnti fra formazione e *poiesis* dell'umano le suggestioni di un modello significativamente orientato a mettere in luce lo straordinario valore di 'promessa' di arricchimento della varietà del mondo e di moltiplicazione del valore dell'esperienza che il processo formativo mostra di rappresentare in quanto percorso complesso di 'scoperta' e di compimento' delle specificità assolutamente individuali che attengono al prendere forma del soggetto-persona. Nella riflessione deweyana si affermano, pertanto, come aspetti teorici notevolmente interessanti, da un lato, l'emersione di una visione 'ecologica' della formazione, funzionale a sottolineare la complessità delle reti di interazione dentro cui procede la costruzione – sempre provvisoria e costitutivamente indeterminata – di modi individualizzati di significare l'esperienza e di comprenderne il valore; dall'altro l'affermazione inequivocabile del bisogno di impiantare l'avventura umana della formazione dentro un ambiente di libera comunicazione, nel quale, lasciati aperti gli spazi alle più ampie occasioni di fecondazione culturale, attraverso la facilitazione delle possibilità d'incontro e di reciproco scam-

bio, si rendano favorevoli le condizioni per la continua ri-creazione dell'esperienza e per l'incorporazione in essa di significati originali ed inediti. Lo sperimentalismo deweyano si rende, di conseguenza, modello notevolmente valido per la proposizione di una visione della formazione che riconosce nella democrazia l'ambiente 'naturale' del farsi dell'umano e il luogo dove si rende effettivamente disponibile e concreta la possibilità di sperimentare e di sviluppare quelle potenzialità individuali che solo attraverso la comunicazione dell'esperienza sembrano trovare opportunità di venire compiutamente alla luce e valere come possibilità di realizzazione di soggettività ineludibilmente uniche.

Il secondo modello posto in discussione si articola intorno ad un'analisi delle teorie pedagogiche di Northrop Frye, intellettuale non comunemente annoverato – specialmente in Italia – nel 'canone' degli studiosi contemporanei dei problemi dell'educazione, eppure figura notevole di 'umanista' direttamente ed esplicitamente impegnato nello sviluppo di un'approfondita riflessione sulla natura e sul valore dei processi della formazione umana e studioso operante all'interno di un'area culturale ancora davvero poco nota ed esplorata da parte della pedagogia italiana come l'area canadese. Il confronto con Frye può costituire, dunque, un'occasione di estremo interesse non solo per allargare lo sguardo sui lineamenti di sviluppo di un filone di pedagogia nordamericana schierata a tutela di un 'ideale non tramontato di 'educazione liberale', ma anche per riscattare l'analisi dei modelli della formazione da alcuni 'incontri mancati' che possono concorrere invece a prestare notevoli elementi di chiarificazione teorica, come nel caso specifico, con i caratteri di una riflessione trasversale sull'umano che originariamente muove le proprie mosse dalla costruzione di un originale modello di teoria della critica letteraria.

La pedagogia di Frye prende, difatti, consistenza a partire da una visione antropologica che riconosce lo specifico dell'umano nella capacità di costruzione di sistemi di rappresentazione 'mitopoietici', strutturati attraverso il potere dell'immaginazione e tramite i codici della comunicazione simbolica. L'analisi della concezione dell'educazione in Frye, intesa come corrispettivo di una *poietica* dell'umano, evidenzia e pone in risalto la specificità educativa di una cultura dell'immaginazione, tornando a sottolineare il valore formativo degli strumenti di figurazione simbolica e metaforica – e in primo luogo del linguaggio e delle costruzioni letterarie – accreditati come

‘strumenti mentali’ attraverso i quali si concretizza l’avventura culturale dell’esplorazione e della comunicazione del significato e come elementi produttivi di una strutturazione ‘mitologica’ del pensiero, inseparabile dal concreto generarsi di una definita identità umana. I termini di riflessione pedagogica sollevati da Frye tornano in questo modo a mettere in luce la necessità, anche nel mondo contemporaneo – in cui la tendenza all’affermazione di una logica procedurale e all’imposizione di un pensiero reificante, proveniente dai domini della scienza e della tecnica minaccia di prendere il sopravvento affermandosi come modello di pensiero unico – di congiungere le pratiche dell’educazione ad una coltivazione dell’umano capace di abbracciare e valorizzare il potere trasfigurativo della parola, collocando l’autenticità della formazione umana in una cura del linguaggio e in un processo di ri-creazione continua dell’immaginario culturale. È all’interno di tali universi di trasfigurazione simbolica, infatti, che si generano modi significativi di abitare l’esperienza e di sviluppare una capacità di convivenza umana fondata sulla comunicazione e sulla comprensione di visioni immaginative che, da parte loro, restituiscono i sentieri della formazione alla dilatazione di frontiere e di spazi di natura utopica.

Infine, la terza sezione in cui si articola il presente lavoro di analisi si sofferma sulla teoria della formazione discendente dai principi del culturalismo di Jerome Bruner, in grado di organizzare una coerente e stimolante visione dell’educazione come ‘costruzione dell’umano’, dalla quale risulta valorizzata ed esaltata la funzione formativa dei dispositivi e degli strumenti tipici del ‘pensiero narrativo’. Nella concezione umanistica sviluppata da Bruner la specificità della formazione dell’umano si concentra sulla speciale capacità di ‘coniugazione al congiuntivo’ dei significati dell’esperienza e sulla possibilità medesima di ordinare le procedure di accesso e di comunicazione del significato resa fruibile dai congegni cognitivi ed epistemici della narrazione. Il compiersi della formazione insegue, da questo punto di vista, il prendere corpo di un’organizzazione narrativa del ‘fare significato’, mediante la cui azione si determina anche la strutturazione, in via provvisoria e in forma drammatica, dell’avventura dell’identità. La via narrativa alla formazione dell’umano segnata dal culturalismo bruneriano si rende, a partire da tali presupposti, motivo di evidenziazione dei termini insuperabilmente problematici di ‘interpretazione’ lungo cui si sviluppa il processo del ‘prendere forma’, attestando il determinarsi di una fles-

sione ormai completa della formazione dentro il circuito ambiguo/plurivoco di una riflessività di natura ermeneutica. Lo stemma della formazione come 'costruzione dell'umano' riflette, in definitiva, secondo il culturalismo di Bruner la predisposizione alla trascendenza del significato, alla polisemia, ed alla apertura plurale delle possibilità su cui si articola lo sviluppo temporale dell'esperienza umana, secondo una tensione che ne rimanda le condizioni di recupero e di definizione di 'orizzonti di senso' alla strutturazione di forme di discorso narrativo.

L'analisi delle tre differenti proposte teoriche consente di individuare, in definitiva, altrettanti scenari della formazione che si specificano una loro compiutezza teorica, rappresentando una tipicità di assetto formale ed argomentativa singolare ed esclusiva, derivata dall'originalità della mappa teorico-concettuale entro cui si muovono e dentro cui attingono fisionomia e valore.

E, tuttavia, pur nelle loro distinte aree di elaborazione concettuale e pur nella distanza mantenuta dai loro differenti patrimoni e repertori di significazione teorica, tali proposte sembrano poter fornire alcune importanti indicazioni di senso per tornare a segnare, dentro la riflessione contemporanea sulla formazione, l'emersione di un cantiere aperto, impegnato nel dissotterramento di una traccia utile a segnare le vie di un possibile nuovo umanesimo.

In particolare, tre indicazioni emergono, soprattutto, come destini prefigurabili della formazione in quanto attività denotativa di una *poïesis* dell'umano.

La prima è legata alla segnalazione del valore residuale di tipicità antropologica che attiene alle dinamiche dell'immaginazione ed ai suoi processi di trasformazione culturale: la formazione mantiene un valore di realizzazione dell'umano in quanto dimensione progettuale che 'inventa' e orienta processi di cambiamento, intervenendo lungo il raggio di proiezione di possibilità che solo una lettura dell'esperienza trasferita sul piano dell'immaginazione può illuminare ed accendere. Lo spazio teorico della formazione rimane a segnare, dunque, uno spazio di coltivazione di natura utopico-critica che, pur problematicamente, muove alla trasformazione dell'esistente, facendosi strumento di esplorazione di possibilità e di opportunità tese ad accrescere le modalità di significazione dell'esperienza umana.

La seconda è legata alla segnalazione di un altrettanto significativa traccia fenomenologica in base alla quale la formazione, in quanto

poiesis dell'umano, avviene e si manifesta, immancabilmente, come processo e come atto di 'liberazione'. L'avvenimento dell'educazione interpreta nella sua autenticità umana la costruzione di un processo che inevitabilmente guarda ad una meta emancipativa, muovendosi in ragione di un traguardo regolativo che accompagna e segna il verificarsi di occasioni di affermazione della libertà/autonomia dei soggetti in formazione: in quanto tale, la tensione all'emancipazione e alla 'liberazione' interpreta una categoria-limite insormontabile del proporsi dell'educazione come compimento umano.

La terza, infine, rinvia alla istituzione di una dimensione specifica che identifica nell'educazione il dispositivo orientato alla conquista piena dell'individualità/originalità del soggetto-persona. L'educazione, rappresenta, secondo i modelli analizzati, la via fondamentale lungo cui matura l'avventura della differenza, in quanto processo attraverso cui assume consistenza la 'soggettivizzazione'/appropriazione personalizzata dei vissuti e in quanto luogo che conferisce unicità tensionale al complesso compito del costruirsi di un'identità. La formazione, come avventura poetica dell'umano, focalizza, quindi, l'istanza di maturazione di un'auto-consapevolezza esistenziale percepita ed espressa come saggezza e come autonomia, attingendo ad una storicità inevitabilmente ponentesi come 'apertura' e 'naturalmente' fertilizzata dallo sviluppo di trame di relazionalità e continuamente rivitalizzata da una dinamica inserzione nei reticoli complessi della cultura.

Riferimenti bibliografici

- Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- U. BECK, *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- U. BECK, *Conditio humana: il rischio nella società globale*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- M. CALLARI GALLI-F. CAMBI-M. CERUTI, *Formare alla complessità Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- F. CAMBI-L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Modelli di formazione: la rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004.

- F. CAMBI, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006.
- M. CERUTI, *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- G. CHIOSSO, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009.
- E. COLICCHI (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma 2008.
- E. COLICCHI-A.M. PASSASEO (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente: percorsi, modelli, problemi*, Armando Siciliano Editore, Messina 2008.
- E. COLICCHI (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.
- M. GENNARI, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- J.F. LYOTARD, *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.
- A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006.
- A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma 2008.
- E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Corina, Milano 2000.
- E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- E. MORIN, *Il metodo, vol. 5, L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- E. MORIN, *Il metodo, vol. 6, L'etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- M. MUZI-A. PIROMALLO GAMBARDELLA (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995.
- M.C. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- F. PINTO MINERVA-R. GALELLI, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- A. PORCHEDDU (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990.
- G. SPADAFORA (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- M.S. TOMARCHIO, *Sapere Scegliere Apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Bonanno, Acireale-Roma 2010.