

EDUCAZIONE vs ISTRUZIONE.

Un dialogo mancato con Mino

*Elio Damiano**

All'inizio, una "clausola"

Correva l'anno 2006. Ricevo da Mino l'invito a redigere un volume per la collana *Ricerca Didattica* da lui diretta presso l'editrice La Scuola. Una congiuntura, perché dopo aver pubblicato due lavori sull'insegnante – uno già uscito (2004), l'altro in stampa (2007) – mi restava da mettere a punto quel che pensavo a proposito di insegnamento. Accadde così che bastò l'estate per comporre il saggio in scioltezza e consegnarlo al committente in sintonia con il titolo della collana (2006). Congiuntura doppia, perché nel capitolo centrale del mio testo (pp. 91-124) rimandavo al movimento internazionale sul "Pensiero degli insegnanti" con il quale Mino aveva preso contatti nello stesso periodo (cfr. OPEN e ISATT). A conferma del *kairòs* fu sempre Mino a propormi di mettere in piedi un gruppo nazionale per lo studio delle pratiche degli insegnanti. Mino è stato persona di tante qualità, fra queste anche il piglio dell'imprenditore pedagogico. Ricordo ancora bene il primo impatto, intorno ad un grande tavolo, in uno stanzone in penombra al pianterreno. Sedevamo almeno in 40, volti di colleghi più o meno noti. Sorpreso dal numero, assecondando la mia esuberante dotazione di franchezza, esordii facendo notare l'eccedenza: eravamo troppi per essere tutti convinti che fosse giunto il momento per rovesciare il paradigma, riconoscendo agli insegnanti il ruolo di fonti della ricerca didattica. Ovviamente, nessuno si allontanò lasciando l'aula. Rincarai la dose, precisando che lo scopo del gruppo era effettivamente quello di fare ricerca insieme. E per chiarire il senso di quella sottolineatura, a prima vista scontata, ricordai il caso di qualche anno prima, quando un avvio analogo era naufragato nella nota costumanza di promuovere – sotto l'egida della ricerca – l'arrocco delle alleanze

* Già Professore ordinario di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Parma.

per favorire i propri candidati ai concorsi – pardon, cooptazioni – universitari in calendario. Mino non mancò di confermare la “differenza” del nostro approccio rispetto agli analoghi e la mattinata si concluse con le intese su luoghi e tempi dei successivi appuntamenti. La conseguenza fu la netta riduzione – meno due terzi – dei partecipanti già al secondo incontro. Il gruppo che restò quasi del tutto compatto fu quello che proveniva da Bari, al seguito di Mino.

Quello abbozzato fu lo sfondo del tema – in memoria di Mino – che mi propongo di svolgere qui. Un “messaggio” di Mino nel corso di una delle nostre prime telefonate al riguardo del gruppo istituendo, che diceva pressappoco come segue: *Dobbiamo designarlo come “APRED”, uguale “Analisi delle Pratiche Educative”* dove l’insistenza riguardava il termine “educative”. L’enfasi mi fu subito chiara nel suo portato, ma non mi sorprese perché era nota la mia insofferenza per la “pedagogia a parole” che veniva travisata come un disimpegno sul piano etico da chi mi conosceva poco. E Mino ed io non ci eravamo frequentati – se non sbaglio solo una volta, in quel di Taranto, sempre su suo invito – quando, al tempo del mio periodo di prova all’università di Bari, qualcosa come vent’anni prima, mi aveva fatto incontrare un gruppo di dirigenti scolastici. La proposta di mettere in vista la categoria “educazione” non suonava come un *diktat*, ma come una sorta di “clausola”, una cautela che evitasse equivoci a riguardo delle pratiche oggetto focale della ricerca di un gruppo a ciò destinato. Risposi col silenzio, come per dire che non faceva problema. I motivi del mio tacito assenso erano almeno due: ero, come sono, persuaso che l’istruzione è sempre e comunque “educativa”, anche quando non coincide con i nostri desiderata di ordine etico e civico; e che invece il vero problema si generava all’atto della distinzione che opponeva gerarchicamente i due termini. In secondo luogo, mi premeva che si costituisse il gruppo, senza por tempo in mezzo, per discussioni che potevano essere rinviate ad altri contesti. E partimmo con la nostra sigla, che avrebbe potuto essere APRAD (dove la D sta per “Didattica”) e invece prese a suonare, più dolcemente, come APRED, con la “E” di Educazione...

Devo dire che Mino condivise pienamente il postulato che avevo formulato io nel primo incontro – l’accreditamento degli insegnanti come produttori -in azione- della conoscenza didattica – anche quando questa opzione epistemologica generò problemi di rango in alcuni gruppi misti di accademici e supervisori di tirocinio (Laneve e Pascolini, 2014). Così come sostenne ripetutamente che l’APRED era alieno dalle dinamiche dei concorsi universitari (anche se in una circostanza non poté evitare di essere coinvolto, con la conseguenza della perdita di uno dei componenti del gruppo). Ma non tornò più su quella categoria che veniva predicata nella titolazione, né a parole e neppure nei contributi scritti all’interno delle nostre pubblicazioni.

E tuttavia, quella distinzione fra *educazione* e *istruzione* è rimasta come un “non-detto” messo fra parentesi: rinviato? evitato? Io l’ho sempre considerato alla stregua di un debito segnato in rosso in agenda, ma che non sono riuscito a saldare, cercando l’occasione. Ma che è troppo pregnante – nel discorso pedagogico/didattico – e particolarmente centrale nell’approccio di Mino, per eludere di affrontarlo almeno ora che ci ha lasciati, con il compito, quindi, di riflettere su quanto di importante, come quella opposizione, ci ha consegnato.

Un’antinomia originaria

Lungo i tempi e a seconda dei contesti, ha preso nomi molti e diversi, ma sempre come *opposizione* tra la realtà come si manifestava di fatto e l’attesa su come si sarebbe dovuta “migliorare”, in vario senso, cambiare (più frequentemente), ma pure il suo contrario, recuperare (non di rado). Per quanto non si sia disposti ad ammettere, questa tensione fra essere e dover essere attraversa tutta la vicenda umana, almeno da quando al nomadismo dei raccoglitori/cacciatori si è venuta affiancando, quindi sostituendo, la società stanziale divenuta organizzata, specializzata nella divisione dei compiti e codificata in arti e mestieri, sempre più articolati e sofisticati. Ovvero con la necessità di *imparare ad insegnare quel che non era più possibile imparare direttamente*.

Non si è riflettuto abbastanza sulla stretta implicazione fra lo sviluppo sociale e la necessità di insegnare. In particolare non si è presa coscienza del fatto che *la conoscenza pedagogica si è generata come critica delle pratiche di insegnamento* imposte dalla emergenza di arti e mestieri specializzati che richiedevano appositi percorsi più o meno articolati, mirati a promuovere le competenze necessarie ad esercitarli adeguatamente. Perché, fin da subito, tali pratiche divennero oggetto di giudizi più o meno gravemente negativi perché innovazioni che si affermavano a scapito dell’apprendimento per esperienza diretta e si presentavano anche come alternative dirompenti rispetto alle forme della convivenza iniziatica con maestri carismatici. Più che di difesa della tradizione, si è trattato fin da subito di una opposizione basata su condanne della qualità formativa del modo “*indiretto*” secondo il quale l’insegnamento si concretizzava. Opposizione che si è modulata secondo le diverse congiunture – con forme virulente in alcuni eventi di rottura – ma restando, sempre e comunque *una opposizione intorno alla qualità dell’insegnamento*. E pertanto, trattandosi – non di un episodio – bensì di un problema di struttura del sapere pedagogico, è opportuno portare ad evidenza il nodo in cui consiste.

La “didattizzazione”

Per spiegarmi meglio, farò ricorso ad un neologismo (brutto, ma ormai divenuto corrente) preso in prestito da Michel Develay (1995): “didattizzazione” corrisponde a quel tipo di attività che consente di trasformare un sapere codificato in un sapere “insegnato” (o “insegnabile”) affinché sia “apprendibile”. Anche se Develay adopera come una sorta di sinonimo un altro termine – *trasposizione* – intendendo che la transizione tra le due forme di conoscenza – quella “codificata” e quella “insegnata” – possa essere intesa come una sorta di passaggio “continuo” da una forma all’altra, avremo modo di vedere come, invece, si tratti di una effettiva *trasformazione*: vuoi per il risultato che si ottiene – il sapere didattico – vuoi, in particolare, per l’incidenza intensiva delle procedure mediante le quali si realizza. Procedure che spiegano, come avremo modo di vedere, quello stigma negativo che lo contraddistingue presso chi la considera una forma di alienazione: a seconda dei casi, ai danni del sapere codificato (per i cultori del sapere) o (per i pedagogisti) del soggetto in apprendimento. Sarà di questi secondi – i pedagogisti – che ci occuperemo qui.

Orbene, esaminiamo che cosa si fa quando si “didattizza” un sapere. La coppia semantica che può sintetizzare quanto accade con la didattica è *diretto/indiretto*: l’apprendimento “diretto” si compie per esperienza e immersione nel contesto, è piuttosto un “*adattamento*” che il soggetto nemmeno percepisce come apprendimento (p.e. parlare, camminare e larga parte del bagaglio antropologico, quali gesti, mimiche espressive, lavarsi, sedersi, mangiare e tutte le “tecniche del corpo” e quant’altro s’assimila per imitazione alias “mimetismo”, attraverso l’adesione globale e spontanea alle pratiche correnti nel flusso quotidiano e non-quotidiano). Servirà una “*presa di coscienza*” – solitamente a fronte di una diversità estranea – per coglierne, con sorpresa, le peculiari proprietà.

La didattica si compie innanzitutto come una *separazione* fra i tempi – e spesso nei luoghi – dell’apprendimento e quelli della sua attivazione effettuale. Una separazione che si accompagna regolarmente ad una *de-responsabilizzazione* rispetto all’esecuzione del compito mirato, connessa ad un diverso status del soggetto interessato, diventato – in quanto coinvolto nel processo di didattica – un “apprendista”. Questa dissociazione – di tempi/luoghi/status – fa emergere *l’apprendimento come processo specifico, distinto e distante*.

Il dispositivo di distanziamento dall’esperienza diretta non era fine a se stesso, bensì scopertamente funzionale alla possibilità – in condizioni appariate – di procedere ad una “de-composizione” della realtà, finalizzata a indi-

viduare – nella multiformità – gli elementi costitutivi, studiare le caratteristiche peculiari a ciascuno, nell'intento di separarlo dagli elementi diversi e associarlo a quelli con caratteri simili. Un 'ri-posizionamento' che consentiva di identificarlo mediante somiglianze e differenze. In questo modo la caotica tavola di dissezione della realtà si tramutava in una griglia ordinata di contenitori di elementi omologhi, ciascuno con la sua etichetta.

Quello che abbiamo descritto è noto come *processo di categorizzazione*, un'operazione che consiste in un primo fondamentale ordinamento della realtà, mirato a ridurre la complessità, in vista di una spiegazione plausibile della sua funzionalità (o disfunzionalità). Ovvero la costruzione di una *teoria* tale da comprenderla, prevederla e controllarla. Si dà una relazione intrinseca tra didattizzazione e teorizzazione, storicamente documentata: ad esempio, la *grammatica* (dalla lingua orale e scritta), la *geometria euclidea* (dalle pratiche di misurazione agricola) (Rey, 2003). Se questo è l'orizzonte del discorso, il punto che voglio mettere a fuoco è il rapporto tra distanziamento e insegnamento. Il processo di categorizzazione che abbiamo sommariamente descritto ha un effetto moltiplicatore rispetto alla separazione antagonista fra apprendimento diretto ed indiretto: con la didattizzazione abbiamo un altro salto qualitativo, perché al termine del processo ci siamo trasferiti in un altro mondo, *da quello delle azioni a quello delle parole*. Ché tali sono le etichette con le quali designiamo gli elementi che abbiamo denotato. E non si tratta più di fare, bene o male, bensì di "dire" con maggiore o minore referenzialità e rigore. E la critica pedagogica avrà la facile opportunità di denunciare che tra il dire e il fare c'è di mezzo... una marea di distorsioni e di dispersioni a danno della realtà. Con la didattizzazione è nato il *curricolo*, un piano di studi che inanella i passi e i gradi di un percorso, rigorosamente definito a parole, intenzionalmente tracciato per l'apprendimento.

Ma con il distanziamento non è finita qui, perché la didattizzazione ha trovato particolarmente consentanea ai suoi scopi un'invenzione sociale di grande successo: la *scuola*. Un recinto appositamente istituito per circoscrivere un mondo separato dove coltivare in modo protetto dai rischi ambientali – alla stregua d'una serra – un apprendimento indiretto. C'è, presso la critica didattica, una istituzione più denigrata della scuola? Oppure, che è lo stesso, più magnificata per quello che dovrebbe essere o diventare, ma non è?

C'è un'altra discendenza direttamente connessa alla didattizzazione del sapere ed altrettanto intrinseca all'insorgere della scuola: l'*insegnante*. Insieme all'insegnamento indiretto, ed all'esplicitazione dell'apprendimento come processo separato dall'esperienza diretta, emerge la figura dell'addetto ad alfabetizzare – con le buone e, più spesso, con le cattive – i soggetti in apprendimento. Non è questo il luogo per ricostruire l'evoluzione di questo profilo sociale, se non per far notare la sua conformità alle vicende di

quell'antinomia costitutiva della conoscenza pedagogica. Infatti, se da una parte l'insegnante marcava la fine della dipendenza esoterica – una relazione privilegiata fatta di accompagnamento e di fedeltà – rispetto alla eminenza carismatica di un Maestro (con la M maiuscola), dall'altra vediamo la comparsa e la progressiva massiva diffusione del ruolo, dapprima servile, quindi impiegatizio, dell'insegnante, oggetto di prescrizioni minuziose a scopo di controllo. Una condizione che si accompagna quasi sempre ad un giudizio di apprezzamento: “buon” insegnante, se non “ottimo”, ma anche, di converso, “cattivo”, se non “pessimo” o anche solo “mediocre”. Un marcatore di qualità che regolarmente trova compimento in un'area semantica composta da archetipi di riferimento eccelsi a ragione della loro intimità familiare – v. “padre”, più frequentemente “madre”, non di rado “fratello”... – e del loro prestigio pubblico, quali “patriota”, “cavaliere” e altri, un intero repertorio consentaneo alle vicende storiche, tutte enfatizzate dall'eccellenza delle dimensioni civiche e morali (per una rassegna, cfr. Lepore, 1968; Debesse e Mialaret, 1979). Ma l'elevatezza delle attese non si limita agli eponimi e si esprime sia a favore di competenze tecnico-artistiche apicali quando non, al contrario, a dedizioni prossime al *maternage*. Eccedenze peraltro contraddittorie, perché ciascuno propende per il suo “buon” insegnante e non c'è un “buon” insegnante che vada bene per tutti. Oggi con la deriva inquietante della “giuridicizzazione” del rapporto famiglie e scuola (Toulemonde, 2003)).

Senza entrare nel merito della (im-)possibilità, per gli insegnanti, di assecondare aspettative del genere – ovvero di esercitare un'attività senza parametri accessibilmente “normali” – limitiamoci a mettere in evidenza che l'enfasi che abbiamo sommariamente richiamato ha la portata del *controllo sociale*. C'è un parallelismo molto stretto tra i processi di idealizzazione dell'insegnante e la sua istituzionalizzazione che limita in vario modo le condizioni rilevanti e d'esercizio della sua attività. Rinuncio al dettaglio e mi concedo un auto-riferimento (Damiano 2004; 2007). Perché quello che mi preme, in questo dialogo a posteriori con Mino, è la permanenza strutturale della tensione fra “istruzione” e “educazione”: infatti, è attraverso il paradigma della “educazione” che si esercita il controllo sociale e – a livello scientifico, comunque prescrittivo – la critica pedagogica. Perché la qualità professionale dell'insegnante risiede e consiste – soprattutto ed eminentemente – nella educazione. È questo il vertice che – in tale visione – trova compimento e legittimazione l'istruzione.

Didattizzazioni (e antagonisti)

Lungo il corso della storia occidentale processi di didattica si sono

succeduti secondo varianti correlate agli eventi in corso, ma secondo le medesime modalità di codifica dell'esperienza diretta di volta in volta interessata a scopi di insegnamento. E sempre, regolarmente, contestata come una forma di sterilizzazione della gravidanza vitale e vissuta della spontaneità infantile. Non è questo il luogo per ripassare le sofferte vicende di tale contrapposizione. Basterà citarne alcune, fra le più note, a scopo di esemplificazione dei successi storici della didattizzazione. Vedi l'epica dei rapporti tra fede e ragione (non a caso designata come "Scolastica", per tutto il Medioevo ed oltre); la politica scolastica di Carlo Magno con la *Schola Palatina* (a partire dall'VIII secolo); l'affermazione delle università, in particolare a riguardo dell'insegnamento del diritto romano, con la definizione del curriculum delle 9 'arti liberali' (catalogate alle origini da Varrone – grammatica, logica, retorica, geometria, aritmetica, astronomia, musica, medicina, architettura, ma con l'esclusione delle ultime due, perché ingovernabili rispetto alla didattizzazione, e la progressiva emarginazione della musica, che veniva ridotta all'*armonia*, ovvero allo studio dei rapporti tra le sfere celesti (sic!), escludendo... il canto (che comunque diventava un'arte professionalizzata, insegnata da specialisti). Agli albori della società moderna va collocata l'età delle grandi esplorazioni oltremarine, con la scoperta del "diverso" e quindi la presa di coscienza della possibilità di "formare" gli uomini costituendo appositi artefatti concentrazionari come la *scuola burocratica*, con classi di età, piani di studio, esami e così via. Né si possono trascurare gli esiti delle Riforme, Protestante e Cattolica, con la catechesi associata all'alfabetizzazione (Bartoli Langelì e Toscani, 1991).

Viceversa, l'antinomia di cui ci stiamo occupando ha trovato la sua formulazione polemica a cominciare dal Rousseau (1712), cantore della "spontaneità" dell'Emilio, indirettamente – e ambiguamente – protetta dall'onnipresente istitutore. E pertanto i riferimenti vanno, stavolta, ai casi conclamati di contestazione della didattizzazione: mi riferisco all'emergere ricorrente degli *Attivismi*, fino alle esperienze della "pedagogia diretta", estremizzati dal postulato libertario *né instruire né educare* di Neill, fino alle tesi della "*descolarizzazione*" di Reimer, propagate a livello mondiale da quel "monsignore atipico" (Esposito, 2015), Illich, che assolutizzava la teoria pedagogica come "*de-istituzionalizzazione*" estesa a tutta la società per ri-diventare *conviviale*.

Concludiamo l'aneddotica storica con il dibattito – fiorito tra gli anni '80 e '90 del secolo scorso in occasione di una congiuntura riformista in Francia e in Italia¹, espressamente ispirato al contrasto tra istruzione e educazione –

¹ In Francia la Loi d'Orientation sur l'Education (L. 48-896 du 10 Juillet 1989), da noi i

che non ha certamente contribuito a sciogliere il groviglio, il quale si è anzi intricato con l'intreccio di altri elementi. E, se fino a quel tempo le divisioni discendevano coerentemente dalle matrici culturali degli studiosi, in quell'occasione si sono stemperate anche quelle comunanze².

La scuola educa o istruisce?

Mino partecipò a quei dibattiti tramite una ricerca pubblicata nel 2010, da lui coordinata, realizzata tra dirigenti, insegnanti, studenti e genitori utilizzando espressamente come unità d'analisi l'opposizione istruzione/educazione. I risultati mostravano bene la difficoltà degli interlocutori a districarsi nel gravoso impegno e non riuscivano a fare altro che servirsi del termine "educazione", il più frequente, per significare cosa fosse per loro... l'istruzione (cfr. Laneve, 2010, pp. 24-29). Il problema, come ben annotarono i ricercatori (p. 35), discendeva dall'approccio, che si rivolgeva alle rappresentazioni dei testimoni, chiedendo loro di dire a parole una distinzione "vaga", in cerca di se stessa tra proposte controverse persino fra chi se n'era occupato *ex professo*. Così Mino è tenuto a illustrare sin dall'*Introduzione* che cosa lui intendesse con i termini in questione. Riporto in citazione (p. 14): «La Scuola (...) è chiamata a contribuire alla crescita culturale dei giovani nella società almeno in tre modi: trasmettendo loro le conoscenze generali e astratte (*istruzione*), scoprendo attitudini e vocazioni per lo sviluppo delle abilità pratiche da spendere nel mondo del lavoro (*formazione*), ma anche attestando un corpus di valori e criteri di condotta che normano la collettività e la riuscita umana di ciascuno (*educazione*)».

Ci sarebbe una obiezione a prima vista, che indico solo per metterla da parte: la 'formazione' intesa come scoperta relativa alle abilità pratiche, che non si vede come possa farla la scuola, dal momento che è separata dai luoghi del lavoro: non per dimenticanza o negligenza, bensì – non da oggi, ma fin dalle origini – volutamente separata dal lavoro... Ma andiamo alla nostra *quaestio*: istruzione *più* educazione, come scriveva Mino. Che più avanti aggiunge una precisazione importante, pienamente condivisibile, quando (p. 15) afferma che la scuola deve «trasmettere un sapere con i valori ad esso pertinenti: *la relatività, la storicità, la falsificabilità, il realismo, la pluralità, l'intersoggettività, il rigore metodologico, l'interdisciplinarietà, l'acribia e*

nuovi programmi della scuola elementare (1985), i nuovi ordinamenti (L. 148/1990) e l'insegnamento concordatario della religione cattolica (art. 9 della L. 25 marzo 1985, n. 121).

² Per una rassegna accettabilmente rappresentativa di quel dibattito, cfr. gli Atti di un convegno tenuto a Trento nel settembre 1993 in Damiano (1995).

così via...». C'è qualche ridondanza, ma l'istanza espressa è più che plausibile: *l'istruzione è il modo educativo della scuola*, l'istruzione è intrinsecamente etica, portatrice *per sé* di valori peculiari, quelli pertinenti alla conoscenza. Ma, se questo è il modo proprio della scuola, *non si spiega perché serva l'aggiunta dell'educazione*: in assenza di educazione, la scuola non riuscirebbe ad assicurare *sensu* all'istruzione e ad *umanizzare* il soggetto? L'istruzione, per quanto educativa, necessita di un supplemento per essere compiutamente educativa? Nel dettaglio, «per favorire (*presso il soggetto in apprendimento*) l'espressione delle potenzialità umane attraverso la comprensione dei valori intellettuali, estetici, morali, politici (*delle discipline*)» (p. 15). Ma questo incremento non era già stato indicato come portato dell'istruzione? Che cosa c'è “dentro” di altro, perché la scuola completi l'istruzione già di suo educativa per inserire il soggetto «in un progetto antropologico-esistenziale, epperò favorendo la promozione umana dei soggetti» (*ibid.*)? Un interrogativo al quale Mino risponde così, più avanti: «La Scuola (...) non può continuare a limitarsi alla mera trasmissione di un sapere, alla semplice presentazione di una disciplina, all'innalzamento quantitativo delle conoscenze, bensì deve sostenere, nel soggetto che apprende, l'impegno delle sue capacità profonde, ne deve favorire la misurazione degli atteggiamenti personali, ne deve alimentare la prospettazione degli orizzonti progettuali, sì che *la curiosità della mente, l'audacia del pensiero, la voracità di sapere, la passione per lo studio, il desiderio di verità* ne costituiscono una componente altrettanto caratterizzante quanto l'eshaustività informativo-cognitiva e il rigore metodologico-procedurale» (*ibid.*). Restando all'elenco, non sembra che ci si allontani dai valori del repertorio intellettuale-cognitivo, se non per la loro sublimità; e per converso, per segnalarne l'eccellenza, il confronto con l'istruzione viene fatto “a perdere”, cioè riducendo la sua carica valoriale (a “eshaustività” (informativa) e a “rigore” (metodologico-procedurale). Ancora una volta, non sembra che usciamo dal seminato dell'istruzione: a meno che l'educazione non sia il culmine dell'istruzione. E pertanto: non basta l'istruzione? A che serve aggiungere l'educazione, se è solo il vertice dell'istruzione?

La dinamica è trasparente: se si vuole distinguere fra istruzione e educazione, occorre estremizzare la definizione fra il *tutto/cattivo* dell'una e il *tutto/buono* dell'altra (e viceversa). Ma se, come Mino (e altri), si attribuisce valore all'una, per identificare l'altra occorre far ricorso alla retorica del superlativo assoluto. Siamo in una trappola semantica: *il problema è il modo in cui è stato impostato il problema*, ovvero l'antinomia codificata lungo la tradizione del discorso pedagogico e rilanciata nel moderno dall'*Emilio*. Non

sarebbe ora, una buona volta, di *riconoscere la portata educativa dell'istruzione e, insieme, la imprescindibile componente istruzionale dell'educazione?*

Superare l'antinomia

Ci aveva già provato Herbart, uno dei padri fondatori della pedagogia scientifica (1806), noto (fra i pochi) anti-russoiano, ma evidentemente i tempi non erano propizi a ragione dell'Idealismo imperante nel suo Paese (e oltre). Oggi sappiamo meglio quanto l'essere umano – fin dal suo modello biologico (*neotenia*) – nasca immaturo ma – proprio per questo – dotato di una straordinaria capacità di apprendimento lungo tutto l'arco dell'esistenza (Bolk, 2006), e quanto sia disponibile all'offerta di servizi formativi ricorrenti e comunque esposto, in una “società della comunicazione”, agli esiti di tecnologie sofisticate ed invasive come mai in passato. In questa temperie diventa più che plausibile ridefinire in termini complementari le due categorie finora contrapposte, identificandole come prospettive peculiari sul processo di apprendimento: *con l'istruzione che coglie gli apporti esterni al compito autoeducativo del soggetto per costruire se stesso in quanto tale*. Prospettive convergenti per riconoscere la duplicità delle fonti – individuo e ambiente – dello sviluppo personale e render conto della laboriosa effettualità delle transizioni di cui consiste.

Conciliare i saperi dell'insegnamento

C'è un'implicazione diretta del superamento dell'antinomia: i rapporti – epistemologici – tra *Pedagogia* e *Didattica*, da sempre corrispondenti ai rapporti fra le rispettive categorie dell'educazione e dell'istruzione. Con tutte le conseguenze negative sul piano accademico di due discipline per il medesimo oggetto di studio, sul versante interno (fra pedagogisti e didatti) e, anche con maggiori danni, sul versante esterno (nell'olimpio universitario). Non entriamo nel dettaglio delle “morti” della *Pedagogia* (in riferimento all'educazione) ed alle imputazioni di tecnicismo alla *Didattica* (in riferimento all'istruzione) (Damiano, 2013, pp. 325-350). Anche a questo proposito sarebbe opportuno procedere ad una ridefinizione, riconoscendo la *Pedagogia come Filosofia dell'Educazione* – magari cogliendo l'occasione per eliminare il riferimento all'infanzia - *paidòs* = bambino - come anacronistico – e la *Didattica come Scienza dell'Educazione*, nei vari e differenziati modi, spazi e tempi della sua fenomenica, empirica e pratica. Con tutti i vantaggi

assicurabili mediante l'interazione tra “sguardi generali” (quelli filosofici) e “sguardi specifici” (quelli scientifici) (Per questa articolazione fra scienze e filosofia, cfr. Piaget, 1970).

Postilla

Avevo intenzione di saldare un debito con Mino per il silenzioso assenso alla sua “clausola” di designare come educative le pratiche didattiche. Giunto al termine dell'impegno mi accorgo di avere tenuto un'arringa filoherbartiana contro l'antinomia fra educazione e istruzione che quella “clausola” postulava. E pertanto non posso non chiedermi se – con questo dialogo solo immaginario – sono riuscito a persuaderlo al riguardo. Non credo, ed è più d'un dubbio se penso alle critiche con le quali Mino (1987) concludeva un suo saggio sul pensiero di Calò, evidenziando il suo dissenso rispetto allo schema herbartiano – etica e psicologia – adottato pur con qualche correzione dal pedagogista di Francavilla Fontana³. Meglio così, che alla ricerca si addice restare aperta.

Riferimenti bibliografici

- Bartoli Langelì A., Toscani X. (1991). *Istruzione, alfabetismo, scrittura. Saggi di storia dell'alfabetizzazione in Italia (sec. XV-XIX)*. Milano: FrancoAngeli.
- Calò G. (1950). *Educazione e scuola. Idee vecchie e nuove*. Firenze: Marzocco.
- Damiano E., a cura di (1995). *Riscolarizzare*. Trento: Didasca (Provincia Autonoma di Trento).
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: La Cittadella.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Debesse M., Mialaret G. (1979). *La funzione docente*. Roma: Armando.
- Develay M. (dir). (1996). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Elia G., Laneve C. (1987). *Pedagogia e scuola in Giovanni Calò*. Fasano (BR): Schena Editore.
- Esposito M. (2015). *Ivan Illich: l'implicito pedagogico. La filosofia del limite come modello di educazione ambientale*. Università Suor Orsola Benincasa, tesi di dottorato non pubblicata.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.

³ V. in particolare, G. Calò, 1950.

- Laneve C., a cura di (2010). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*. Roma: Carocci.
- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui supervisori del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lepore G. (1968). *Psicologia delle professioni*. Roma: Centro Didattico Nazionale Scuola-Famiglia e Orientamento.
- Piaget J. (1970). *Saggezza e illusioni della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau J.-J. (1964). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Classique Garnier.
- Toulemonde B. (2003). Les territoires de la judiciarisation. *Supplement de La Lettre sur l'éducation (Le Monde)*, 430, 10 novembre.