

Counselling: a philosophical and educational interpretation

L'orientamento: una lettura filosofico-educativa

Riccardo Pagano

On Counselling and guidance it was written and it is still written a lot, it was spoken and it is still spoken a lot. Even the ministerial documents and the EU ones give particular attention to counselling. This "counselling emergency" calls the pedagogical field into question on many levels. We state at least two levels: a) indicative/ orienting educational counselling or training guidance to be achieved in the subject teaching/learning for everyone; b) counselling as a tutoring, as a guidance counselling, as a coaching and a support to be achieved in extracurricular experiences not related to the disciplines, in relation to the specific needs of the individual or groups. According to the second meaning, counselling takes a purely pedagogical connotation, steeped in a strong philosophical/educational dimension because it tends to give its answers to questions of meaning. The aim of this paper is precisely to catch the specific pedagogical meaning of the counselling act. In this perspective, it is important to identify some pedagogical paradigms, which then become supporting structures of the educational counselling process, too. The supporting, the tutoring, the care of these three philosophical and pedagogical dimensions are clarified in their main structures and in their educational meanings. The pupil must be supported to enhance his/her skills, tutored to re-build his/her experiences, to treasure them, to learn to recognize the positive and negative elements in them, in order to re-orient them towards goals of change, as the results of a conscious choice. Throughout this path, the student must be pedagogically attended, i.e. supported, in order to become aware of his/her existence, to yearn for redemption by the tragic of the existence, to take care of himself/herself and of others.

«Il più alto concetto da cui si vuol prendere le mosse in una filosofia trascendentale è la divisione o il limite tra il possibile e l'impossibile»¹. Queste parole di I. Kant pongono una questione fondamentale per avviare una riflessione sull'orientamento nella sua dimensione pedagogica.

Il limite e/o i limiti, le possibilità e le impossibilità sono strettamente connesse all'orientamento e lo stesso Kant in un'opera considerata, a torto, minore, *Che cosa significa orientarsi nel pensare?* (1786), introduce all'interno del campo della possibilità, cioè accanto alla possibilità reale e logica, il concetto di possibilità soggettiva.

Il rapporto tra reale, logico e soggettivo è propriamente pedagogico perché il soggetto deve essere messo nelle condizioni di riconoscere il limite delle sue capacità, delle sue possibilità. Allo stesso modo, però, il soggetto deve acquisire la consapevolezza di ciò che può realmente fare. Dunque: l'orientamento pedagogico può essere delineato nella duplice distinzione-relazione limite-non limite e possibile-impossibile.

¹ I. Kant, *Critica della ragion pura*, tr.it. di P. Chiodi, UTET, Torino 1986, p. 299.

Sull'orientamento e di orientamento tanto si è scritto e si scrive, tanto si è parlato e si parla². Anche i documenti ministeriali e quelli dell'Unione Europea dedicano particolare attenzione all'orientamento³. Questa "urgenza orientativa" chiama in causa il pedagogico a più livelli. Ne indichiamo almeno due: a) orientamento formativo o didattico orientativo/orientante, da realizzare nell'insegnamento/apprendimento disciplinare per tutti; b) orientamento come accompagnamento, come consulenza orientativa, come affiancamento e supporto da realizzare in esperienze non curricolari/disciplinari in relazione a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi.

In questa seconda declinazione l'orientamento assume una connotazione prettamente pedagogica intrisa di una forte dimensione filosofico/educativa perché tende a dare risposte a domande di senso.

Ebbene, il presente saggio si colloca in questa prospettiva di filosofia dell'educazione perché notiamo, anche nei documenti ministeriali⁴, che si continua a parlare di orientamento come di una via per "trovare giuste informazioni", oppure per "seguire le passioni" e/o "individuare il percorso di studi" per essere architetti del proprio futuro, ma così siamo ancora molto lontani da una vera dimensione pedagogica della funzione orientativa. Essa non può limitarsi a optare per un Liceo anziché per un Istituto Tecnico e/o Professionale; se così fosse sarebbe ben poca cosa e non si discosterebbe da ciò che è stato già fatto e che poi non ha prodotto granché⁵. Non intendiamo affatto sminuire l'importanza della scelta di un percorso scolastico rispetto ad un altro, vogliamo solo ribadire che questa scelta dovrebbe avvenire quando nel soggetto già è maturata una certa propensione che viene sostenuta, accompagnata, curata, orientata, appunto. Insomma, il punto focale, per noi, è nella articolazione educativa delle espressioni antropologico/esistenziali con e attraverso le quali il soggetto dà significato e senso al suo essere e al suo agire. La scelta di un futuro percorso formativo, a qualsiasi età avvenga, è, infatti, una questione prettamente esistenziale. Attraverso questa scelta si deve

² Già, infatti, se ne parlava nei programmi della scuola media del 1979 (D.M. 9 febbraio 1979) lì dove, appunto, all'art. 3, comma C, si riteneva che la scuola media riformata dovesse avere funzione di scuola orientativa (comma c: Scuola orientativa. "La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé").

³ Con nota n. 4232 del 19.2.2014 l'ex Ministro Carrozza ha firmato la trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente che costituiscono, nelle intenzioni, un documento di impegno a vari livelli di integrazione affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico per tutta la società. Per riferimenti europei vedi Lisbona 2010 e Europa 2020. Anche nei documenti de "La Buona Scuola" l'orientamento trova ampio spazio e, senza dubbio, sarà oggetto di attenzione privilegiato nel "cantiere" scuola attualmente aperto.

⁴ Vedi succitata nota 4232 del 19.2.2014.

⁵ Si pensi al tristemente famoso fenomeno del *drop out* scolastico per il quale l'Italia nello scenario europeo occupa ancora una posizione di ritardo. Il nostro Paese, infatti, si colloca al quart'ultimo posto nella graduatoria dei ventisette Paesi dell'Unione europea, subito dopo il Portogallo. L'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli *early school leavers*, con cui si prende come riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni in possesso della sola licenza media e che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale. Nel 2012, tuttavia, gli *early school leavers* italiani sono diminuiti rispetto agli anni precedenti. Cfr. servizio statistico del MIUR, "focus dispersione", Giugno 2013.

rispondere alle seguenti domande: chi sono? che cosa sono? che cosa voglio? Sono tre domande inquietanti alle quali non si risponde con la *téchne*, né tantomeno con l'*epistème* o con la *phrónesis*, ma con l'educazione, ovvero con quel

processo di autorealizzazione orientata e guidata culturalmente del soggetto/persona sulla scorta di una costellazione di significati e in vista di un orizzonte di senso [...] che [...] implica e coimplica non solo procedure trasmissive controllabili, potenziali epigenetici di sviluppo, tecniche di condizionamento e di integrazione sociale, ma anche valori e significati storici e metastorici, culturali e metaculturali⁶.

È con l'educazione che le conoscenze, anche sotto forma di informazioni, acquistano senso. E se dunque, il punto sul quale ci si deve soffermare è l'educazione non ci si può limitare alle semplici pratiche educative, ma occorre riflettere su quelli che sono i fondamenti di queste pratiche. Bisogna rifarsi, quindi, al perché si educa, al perché si orienta. Se non si segue questa rigorosa impostazione scientifica prevarrà senza dubbio la *téchne*⁷ (didattica) che si presenta sia come *phrónesis* sia come pretesa assolutizzante di natura epistemologica. Insomma: anche per l'orientamento è necessario muovere dai presupposti fondativi che lo determinano non tanto sul piano procedurale quanto sul suo significato valoriale. Alla base dell'orientamento vi deve essere una filosofia dell'educazione la quale, come tale, deve fare scelte di campo, deve, cioè, avere chiarezza degli orizzonti valoriali entro cui orientare e, dunque, educare.

L'orientamento: dimensione pedagogica

Addio alla verità: così potremmo esprimere, in maniera più o meno paradossale, la situazione della nostra cultura attuale, sia nei suoi aspetti teorici e filosofici, sia nell'esperienza comune: proprio riferendosi a quest'ultima, è sempre più evidente a tutti che i media mentono, che tutto diventa un gioco di interpretazioni non disinteressate e non necessariamente false, ma appunto orientate secondo progetti, aspettative e scelte di valore diverse⁸.

Queste parole ci fanno riflettere anche sulle questioni che ci riguardano: l'istruzione e la formazione, ormai da qualche decennio, sono funzionalizzate a valori diversi, "altri" rispetto al processo educativo ed umanizzante. Prevale la logica del profitto e gli stessi insegnanti, educatori e formatori sono avviluppati nel pensiero aziendalistico in cui l'idea dell'ottimizzazione delle poche risorse domina sul rispetto che si dovrebbe avere nei confronti di un processo istruttivo/formativo inteso in chiave educativa. Ciò, purtroppo, è ben visibile nella scarsa importanza che si riconosce alla pedagogia come disciplina universitaria e alla sempre maggiore marginalizzazione della filosofia dell'educazione ridotta ad un "ircocervo" para-filosofico e para-pedagogico, molto lontana dall'essere una vera filosofia pedagogica⁹. La riduzione della pedagogia a metodo/i trasmissivo/i, quindi sostanzialmente a didattica riproduttiva, ha depauperato la scienza pedagogica della sua natura rivoluzionaria così come per esempio, giusto per rimanere nel Novecento, era

⁶ G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 13.

⁷ Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, in particolare il cap. VII, *Educazione e concezione pedagogica tecnicistica*, pp. 236-265.

⁸ G. Vattimo, *Addio alla verità*, Meltemi, Roma 2009, p. 7.

⁹ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008, p. 23.

intesa da A. Gramsci¹⁰, in campo laico, o dal Cardinale C. Maria Martini¹¹, in campo cattolico. Né meno significativo per la marginalizzazione della pedagogia è la sua assenza quando si parla di scuola anche da parte degli stessi “specialisti”. Ciò determina, da un lato, come si diceva, la marginalizzazione del pedagogico, e, dall’altro lato, una gran confusione con l’educativo *tout court*, nella sua espressione soprattutto didattica.

L’orientamento, purtroppo, è pienamente caduto nelle contraddizioni che hanno caratterizzato la stagione pedagogica da fine Novecento a tutt’oggi. Esso è visto come una pratica, una metodica “additiva” e non, come sottolineava G. Corallo, come «parte integrante del lavoro educativo»¹² perché, egli aggiungeva, «l’educatore è essenzialmente (e non per aggiunta) un orientatore»¹³.

L’orientamento è, dunque, un atto educativo al pari di altri e se così è, esso non può sfuggire alle modellizzazioni pedagogiche che fanno da fondamento alla teoria pedagogica. È questo un punto decisivo per comprendere la natura pedagogica dell’orientamento che qui non suddividiamo nella classica declinazione scolastica, universitaria, professionale ecc. Lo assumiamo come categoria educativa in sé e universalmente valida nelle sue diverse espressioni e funzioni. Questo perché l’intento del presente contributo è precisamente quello di cogliere lo specifico pedagogico dell’atto orientativo e non le sue diverse e pur necessarie articolazioni.

Per cogliere lo “specifico pedagogico”, tuttavia, è bene preliminarmente chiarire alcuni aspetti, almeno nei punti essenziali, di natura epistemologica che ci danno la possibilità di inquadrare meglio il livello della dimensione pedagogica dell’orientamento.

È noto che, come ben osserva M. Gennari,

nella storia recente della pedagogia gli studiosi si sono divisi su una questione fondamentale. C’è chi sostiene che la pedagogia possiede tre livelli di approccio educativo: quello pratico, quello teorico e quello metateorico; v’è invece chi propugna la tesi secondo cui il pensiero pedagogico palesa un ulteriore livello: quello teoretico. I primi, dunque, vedono nella pedagogia l’assenza della dimensione teoretica che assegnano, invece, in modo prevalente alla filosofia dell’educazione [...]. Gli altri accreditano alla pedagogia una dignità teoretica che non la porrebbe più in una condizione di minorità di fronte alla filosofia dell’educazione¹⁴.

Questa sottolineatura è molto importante ai fini del nostro discorso e ora vedremo perché.

La dicotomia a cui fa riferimento M. Gennari ha ragione d’essere se, come egli stesso dimostra, vi è differenza di oggetto di indagine tra la pedagogia generale, a cui compete l’educazione, e quella che lui definisce “filosofia della formazione”, che si concentra sulla formazione intesa come «il soggetto che si forma nella sua interiorità profonda e umana»¹⁵, a differenza dell’educazione che “considera il rapporto intersoggettivo presente nella relazione fra chi educa e chi è educato»¹⁶.

¹⁰ Cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*, II edizione, Monduzzi, Milano 2014.

¹¹ Cfr. C. M. Martini, *Educare ancora*, Edizioni speciale per Corriere della sera, RCS MediaGroup, Milano 2012.

¹² G. Corallo, *Pedagogia*, vol. I, *L’educazione. Problemi di pedagogia generale*, Armando, Roma 2010, p. 295.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. Gennari, *L’Eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012, pp. 694-695.

¹⁵ *Ivi*, p. 695.

¹⁶ *Ibidem*.

Ebbene, se sul piano epistemologico questa sottile analisi è, senza dubbio, fondata, forse, però, non tiene conto di un aspetto tutt'altro che trascurabile: l'educando, in quanto persona, si educa contemporaneamente nel rapporto intersoggettivo con l'educatore e nella propria interiorità. L'un aspetto non può essere disgiunto dall'altro. L'umanizzazione dell'uomo è un processo che avviene nella relazione e nel dialogo con se stesso e proprio perché è una via da percorrere pedagogicamente non può essere che studiata da una scienza, la pedagogia, appunto, che è teoretica e scienza dell'educazione¹⁷. È l'oggetto dell'educazione, l'uomo, che funge da substrato ontologico della pedagogia: Ma non il semplice uomo; è l'uomo persona che vive l'educazione come esperienza che dà senso al vivere senza decontestualizzarlo, senza astoricizzarlo. La persona si dà forma in vista della sua umanizzazione. Per Catalfamo è la pedagogia che problematizza l'esperienza del vivere in senso educativo e formativo al tempo stesso. È con l'educazione che la persona si fa e si dà personalità formata¹⁸.

Del resto questo è ribadito anche da un altro raffinato pedagogista, A. Granese, il quale così definisce la pedagogia:

La pedagogia è la disciplina teorica e pratica dello sviluppo umano *con forma*; il contrario e comunque il nettamente diverso dallo sviluppo *senza forma* che in realtà non è sviluppo, ma accrescimento senza crescita, cosa di cui la società globale moderna è costantemente minacciata e viziata¹⁹.

E continua Granese:

La pedagogia tende essenzialmente a trasmettere la determinazione passiva nella determinazione attiva, a commutare ciò che è puramente dato in ciò che è consapevolmente dovuto e scelto, con un sostanziale e originario esercizio di autonomia²⁰.

Da queste parole si comprende che il compito educativo è ben più ampio del formativo e che ad esso compete l'orientamento come obiettivo primario non solo per la scelta professionale e/o lavorativa, ma come dimensione esistenziale vera e propria. E a questo punto la prospettiva antropologico/educativa ritorna prepotentemente in campo. E sì, è la persona che viene ad essere investita nella sua globalità nel processo educativo orientatore. Quando il riferimento è alla persona il discorso si complessifica notevolmente perché essa è da considerarsi non solo per le sue tensioni (oggi la buropedagogia sofferma l'attenzione su capacità e competenze), ma soprattutto per le sue relazioni con i diversi fattori storici, sociali e culturali che non poco ne influenzano lo sviluppo. È all'interno di questo quadro alquanto composito che l'orientamento in prospettiva pedagogica diventa una filosofia educativa, una antropologia filosofico/educativa che muove dall'umano che tende a farsi persona seguendo le proprie attitudini, interagendo con i contesti nei quali si forma (famiglia, scuola, società), proponendo progetti di vita, intenzionalità esistenziali. È facile cadere a questo punto in tentazioni che esprimono urgenze educative diventate "luoghi comuni", quali la non episodicità dell'orientamento e,

¹⁷ «Teoretica, come fondazione filosofica ed epistemologica; scienza come esperienza, indagine e ricerca nei confronti delle situazioni e dei processi dell'educazione riguardati come fatti» (A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia generale*, La Scuola, Brescia 1968, p. 29).

¹⁸ Cfr. G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.

¹⁹ A. Granese, *Lettera ad un Ministro della P. I.*, Anicia, Roma 2000, p. 37.

²⁰ *Ibidem*.

quindi, la necessità della formazione continua in una società come l'attuale, globale, veloce, dai continui cambiamenti e via dicendo. Sia ben chiaro, però, che di questi "luoghi comuni", o meglio, di queste particolarità educative dell'attuale società, non è che vogliamo disconoscere la fenomenologia, l'esigenza e la portata storica, ma vogliamo solo affermare che esse non devono essere utilizzate come slogan o come schermo per giustificare le necessità di una pedagogia che tende sempre più al tecnico e al tecnicismo e sempre meno alla sua originaria vocazione umanistica. Chi oserebbe, oggi, riprendere l'agostiniano «*Noli foras ire, in te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas*»²¹? Se qualcuno lo sostenesse sembrerebbe uno sconsiderato, alla luce della logica del profitto che, ormai, pervade anche l'educativo. Del resto alle categorie universali del Bene e del Male la pedagogia tecnica ha sostituito l'utile e il dannoso. È bene fare ciò che è utile, perché l'inutile non ci arricchisce²². Ci rendiamo perfettamente conto che non è con un articolo o con dei libri che si possa invertire questa tendenza, ma ciò non ci impedisce di pensare ad una pedagogia che possa riportare al centro del suo oggetto d'indagine, l'educazione, l'uomo con tutte le sue problematiche esistenziali con le quali deve quotidianamente confrontarsi.

L'uomo, dunque, e le sue "degnità" con le quali deve essere orientato e deve orientarsi. L'uomo ha una dimensione storica, senza dubbio, ma anche onto-metafisica. E se la sua storicità lo mondanizza, la sua onto-metafisicità lo universalizza. Ecco, allora, che l'orientamento nella prospettiva pedagogica assume valenza plurima: spazia dalla vocazione trascendente/trascendentale alla assunzione di responsabilità storicamente determinate che devono far sì che le "degnità" ontico-metafisiche divengano realtà fattuali. È questo il momento pedagogico fondamentale. Il passaggio avviene solo se c'è la preparazione ad esso, se c'è da parte della pedagogia l'attenzione ai problemi che l'umano, in quanto tale, vive dentro di sé, le sue emozioni, i suoi rapporti con gli altri e con l'ambiente circostante. La pedagogia dell'orientamento alla quale facciamo riferimento va ben oltre l'esistenzialità assunta come paradigma umanistico²³; essa, attraverso l'azione orientativa, deve indirizzare il soggetto/persona – per parafrasare A. Gemelli – verso il posto adatto a lui²⁴.

Dunque: dalle riflessioni sinora esposte emerge in maniera inequivocabile che l'orientamento è una categoria pedagogica, forse la categoria pedagogica per eccellenza in quanto fa sì che il soggetto che vuole farsi persona sia educato alla scelta, e non solo a quella scolastica, universitaria, professionale, ma anche, e soprattutto, ad una scelta totalizzante di vita che abbia orizzonti di senso e che si nutra di una progettualità non rigida, anzi aperta al cambiamento perché la società attuale richiede flessibilità e adattamento costante.

Per aiutare, sorreggere, supportare l'educando affinché trovi "il posto adatto a lui" bisogna individuare e circoscrivere paradigmi e strutture portanti di una pedagogia che voglia sostanzarsi come orientativa. Ed è questo che di seguito analizzeremo.

²¹ Agostino, *De vera rel.* 39, 72.

²² In verità N. Ordine in un suo testo, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano 2013, dimostra esattamente il contrario, ovvero quanto la ricerca di base, anche umanistica, produca maggiori innovazioni e progresso.

²³ Cfr. J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, tr.it., Mursia, Milano 1965.

²⁴ Cfr. A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947 ([L'orientamento] "cerca il posto adatto adatto all'uomo", ivi, p. 4).

Paradigmi e strutture per una pedagogia orientante

Quando s'intende affrontare, come in questo caso, il discorso pedagogico muovendo da fondamenti e da assi portanti di impianto antropo-filosofico – così come ci insegnano *maestri* del pensiero pedagogico di diversa formazione, ma uniti da profonda *vis* pedagogica come Acone, Cambi, Granese *et alii* – non si può evitare di assumere in chiave trascendentale un significato di educazione che sia poi considerato come termine regolativo delle azioni che rivestono intenzionalità educativa. È, infatti, necessario distinguere, senza, tuttavia, pervenire a forme disgiuntive, tra ciò che è da considerare ineludibile affinché si parli di educazione e ciò che, invece, è accessorio. Come ben afferma Granese, bisogna sapere distinguere

fra una pedagogicità di alto profilo teoretico e una pedagogicità di più modesto o meno ambizioso impianto speculativo, volta a elaborare modelli concreti di organizzazione individuale e sociale dell'apprendimento nelle istituzioni preposte all'attivazione e al controllo dei processi formativi²⁵.

Sì, è questa la pretesa, non vogliamo cadere nella tentazione dell'orientamento "chiavi in mano". Nella "cassetta degli attrezzi" pedagogici inseriamo categorie trascendentali e non *téchne*, con l'avvertenza, però, di non riproporre antiche questioni, vedi per esempio la distinzione dicotomica tra educazione e istruzione, che farebbero fare molti passi indietro alla pedagogia distinguendo ciò che è della filosofia dell'educazione e ciò che appartiene al mondo della prassi didattico-educativa²⁶. Il richiamo al trascendentale è qui rivolto più che alla lezione kantiana, che, com'è noto, lo intendeva come struttura del pensiero anticipatrice dell'esperienza e determinante per la conoscenza, alla filosofia scolastica medievale che attribuiva al trascendentale il valore di una proprietà che è comune a tutti gli enti di una certa categoria, nel nostro caso l'educazione e, dunque, la relazione educativa.

Tra ciò che è fondamentale vi sono appunto quei paradigmi che poi diventano anche strutture portanti del processo educativo orientante.

a) Assecondare

Al di là di qualsiasi teoria pedagogica funzionalista²⁷, l'orientamento non può non avere inizio in quelle predisposizioni che il soggetto manifesta e che, se in passato assumevano significato vocazionale, oggi, con termini più moderni e tecnici, prendono il nome di inclinazioni e/o attitudini. I termini, pur essendo sinonimi, nella prospettiva pedagogica che stiamo delineando hanno comunque un significato diverso.

Inclinazione, al pari della desueta vocazione²⁸, è per noi ciò che il soggetto/persona vuole diventare. Così come nella fisica epicurea, il *clinamen* è la deviazione spontanea degli atomi nel corso della loro caduta nel vuoto in linea retta, una deviazione casuale, sia nel tempo sia nello spazio, che permette agli atomi di incontrarsi, l'inclinazione è un

²⁵ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, Cedam, Padova 2003, pp. 38-39.

²⁶ A tal proposito, E. Damiano, *La mediazione didattica*, FrancoAngeli, Milano 2013, in particolare il cap. 8, pp. 325-350.

²⁷ La pedagogia funzionalista affonda le sue basi principalmente nelle tesi E. Durkheim (*De la division du travail social*, 1893; *Education et Sociologie*, 1922).

²⁸ Per lo meno nel significato di chiamata.

tendere spontaneo verso un qualcosa. Il sinonimo *attitudine*, invece, è ciò che l'uomo può diventare; è l'*entelechia* aristotelica che fa sì che l'uomo si sviluppi a partire da una causa finale interna ad esso. L'*attitudine/entelechia* è quindi la tensione a realizzare se stesso secondo leggi proprie, passando dalla potenza all'atto.

L'inclinazione non può eludere l'*attitudine*, ma rispetto ad essa è ben più complessa. L'inclinazione matura nel corso del processo educativo, è il frutto pragmatico, direbbe Dewey²⁹, dell'esperienza educativa. Ciò vuol dire che il percorso educativo e formativo deve essere significativo e deve fare maturare delle inclinazioni. La pedagogia per perseguire questo fine deve evitare le posizioni estreme: sia quella puramente naturalistica, l'uomo è la sua natura, sia quella che potremmo definire da super uomo nietzscheano secondo la quale non ci sono limiti, tutto è possibile. Rientra in questa superomistica tesi l'idea di pedagogia helvetiana, di matrice materialista, che ritiene che "*l'éducation peut tout*"³⁰. C'è bisogno evidentemente di trovare un punto di equilibrio tra queste posizioni così estreme e distanti. Per educare affinché scaturisca un'inclinazione nella persona occorre lavorare in profondità, far emergere positività e soprattutto la stima e il rispetto per se stessi. È un processo identitario nel quale devono trovare un giusto gioco dialettico l'accettazione di sé come dato storicizzato e la tensione ideale che trascende la stessa datià, pur sempre tenendola presente. In questo gioco di difficile equilibrio la pedagogia deve soffermare l'attenzione su alcuni aspetti ineludibili: dare senso all'esperienza educativa (il sé si confronta con l'altro, gli altri); rifiutare il fatalismo; evitare derive neostoiche e neociniche. È la dimensione umana dell'educare che deve emergere, quell'umano che crea se stesso attraverso le proprie inclinazioni. Si palesa così la filosoficità intrinseca della pedagogia perché l'inclinazione a cui accennavamo viene a coincidere con la ricerca di senso da parte dell'educando, il quale, in questo modo, incomincia a dare risposte al suo perché stare al mondo. Con Granese, per ribadire questo concetto, possiamo affermare che

chi dunque volesse disconoscere la natura pedagogica del *Beruf*, o ridurla alla dimensione anch'essa pedagogica dell'insegnare qualcosa a qualcuno nel modo più razionale, produttivo ed efficace e tenendo conto di necessità e possibilità oggettive, fino al punto di considerare preminenti, come del resto è plausibile, realtà e problemi di mercato, dovrà prima o poi in una dilatazione coerentemente umanistica del discorso, affrontare il problema del *quantum* di cura educativa incondizionata che dovrà essere comunque garantito in un sistema di imprescindibili condizionamenti e di vincoli categorici e necessitati³¹.

Sì, appunto, la cura educativa, l'attenzione alla persona, alle pieghe della sua anima e non ai prodotti che è capace di fare, o perlomeno, esclusivamente ad essi, è la via privilegiata per una educazione che voglia far scaturire le inclinazioni del soggetto, il suo progetto di vita, le sue proiezioni, il suo vedersi come e cosa potrà essere.

Con Acone, inoltre, affermiamo che «l'educazione è vita, ma è contemporaneamente, progetto di vita; è lavoro ma è anche progetto-di-lavoro; è linguaggio ma è, al tempo stesso, progetto-di-parola»³². È importante, dunque, che la

²⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1937), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1981.

³⁰ C. A. Helvétius, *De l'Esprit*, 1758.

³¹ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, cit., pp. 48.

³² G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, cit., p. 71.

pedagogia dell'orientamento curando la relazione educativa rafforzi il soggetto e lo renda capace di avere un progetto che segua le proprie inclinazioni perché

Ciascuna vita è formata dalla propria immagine, unica e irripetibile, un'immagine che è l'essenza di quella vita e che la chiama a un destino. In quanto forza del fato, l'immagine ci fa da nostro genio personale, da compagno e da guida memore della nostra vocazione³³.

E qui il discorso si sposta sul sinonimo di inclinazione, l'attitudine, o come si è soliti dire nella pedagogia scolastica *à la page*, capacità, una delle tante parole magiche *passé-partout* che vengono molto spesso ripetute senza una riflessione profonda sul loro vero significato.

Non si può ignorare il rilevante contributo offerto dalle "scienze umane", specie nella loro declinazione di "scienze dell'educazione", nella conoscenza sempre più approfondita e specifica dell'uomo.

In questo avanzare delle scienze dell'uomo non sono, tuttavia, mancate forme di esasperazioni e riduzionismi che dell'uomo stesso hanno dato immagini alquanto sbiadite e frammentate.

L'uomo è stato visto, di volta in volta, come espressione biologica, sociale, psicologica, culturale, ma spesso di esso è mancata una visione d'insieme, il che ha di fatto mortificato proprio ciò che si voleva esaltare: il rapporto tra le potenzialità umane e l'educazione/formazione come risorse imprescindibili dell'umano. È questo, a nostro parere, il compito che spetta alla pedagogia, che riteniamo essere non una delle scienze dell'educazione³⁴, ma scienza dell'educazione per eccellenza, in quanto pedagogia filosofica e, dunque, tesa alla «*forma hominis* considerata come fine nella sua totalità»³⁵. E qui s'innesca il difficile gioco dialettico tra l'attitudine come propensione naturale e biofisiologica e il cambiamento che è ciò che caratterizza l'agire educativo³⁶.

L'attitudine *a...* è, senza dubbio, da valorizzare perché potenzia le capacità del soggetto, ma l'agire pedagogico deve fare in modo che questa attitudine si trasformi in un reale cambiamento da parte dell'educando, essa dunque non deve rimanere al puro stato potenziale. Si apre uno scenario di accompagnamento pedagogico dinamico e l'azione orientativa deve arricchirsi di interconnessioni tra ciò che è dato per natura e ciò che è appreso per formazione³⁷. Diventa, dunque, importante il sistema di relazioni educative attraverso le quali il soggetto deve andare oltre a ciò che vichianamente potremmo definire un "avvertire senza sentire" per raggiungere la "competenza", quindi la consapevolezza che la sua attitudine si è trasformata in progetto di vita, in autoconoscenza, in modalità relazionali efficaci, in costruzione di saperi personalizzati.

In questo modo l'attitudine assume valenza pedagogica e non rimane allo stadio naturalistico, così come già avveniva nella cultura greca lì dove, appunto, l'educazione assumeva valore di mediazione tra la *datità* e il voluto mediante l'interiorizzazione della prescrizione e della norma³⁸.

³³ J. Hillman, *Il codice dell'anima*, tr.it., Adelphi, Milano 1997, p. 60.

³⁴ Cfr. R. Massa, *La scienza pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

³⁵ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, cit., p. 44.

³⁶ E. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, ETS, Pisa 2012, in particolare cap. I, par 1.5, pp. 69-79.

³⁷ Ivi, p. 73.

³⁸ Cfr. B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, tr.it., Einaudi, Torino 1951.

b) Accompagnare

Nel processo educativo orientante che ha, com'è noto, la finalità di rendere l'educando autonomo nel compiere le scelte importanti per la sua vita, da quelle scolastiche a quelle professionali, l'accompagnamento svolge un ruolo determinante. La fase pedagogica dell'accompagnamento è spesso stata arricchita di contributi provenienti, tra le altre scienze, dalla psicologia. Questi, se pur importanti, tuttavia hanno centrato troppo l'attenzione sulle strutture psichiche del soggetto e sul suo processo di costruzione identitaria (vedi, per es. Piaget e Vygotskij). Per non parlare poi della psicoanalisi che, nell'accompagnare i soggetti lungo la ricostruzione della propria storia di vita, tende a patologizzare i conflitti prima ancora di tentare di rimuoverli per intraprendere un nuovo percorso, un nuovo progetto. Il discorso educativo connesso all'accompagnamento, invece, è rivolto a ri-costruire le esperienze vissute, a farne tesoro, a saperne riconoscere positività e negatività per riorientarle verso mete di cambiamento, esito di scelta consapevole.

Il punto di vista pedagogico nella funzione di accompagnamento è, a nostro modo di vedere, prevalentemente intenzionale, in quanto l'educatore deve svolgere un'azione di affiancamento tesa, da un lato, a lavorare sul soggetto e, dall'altro, al campo in cui questo soggetto è contestualizzato³⁹.

La pedagogia dell'accompagnamento è promotrice intenzionale di esperienze educative che devono mirare a far scaturire nel soggetto/educando un *habitus* progettuale, prima che sulle cose da fare sul soggetto stesso. E ben si comprende quanto sia più difficile lavorare su se stesso che sulle cose. L'accompagnamento orientante non è né indiscriminante né indeterminato. Non è indiscriminante perché opera volontariamente una selezione degli obiettivi, non è indeterminato perché è sempre collocato in un *setting* educativo. Esso obbliga, sì obbliga, a scelte esistenziali che devono connotarsi di intenzionalità e valorialità. Nel processo di accompagnamento dell'educando devono confluire sia il suo libero divenire sia le determinazioni poste dal contesto. Già Bergson affermava che

l'esteriorità è il carattere proprio delle cose che occupano spazio, mentre i fatti di coscienza non sono punti essenzialmente esteriori gli uni agli altri, e lo divengono soltanto per lo sviluppo nel tempo considerato come mezzo omogeneo⁴⁰.

Nel tempo, dunque, grazie all'accompagnamento educante ed orientante emergono gli stati di coscienza che diventano intenzionalità di scelte. Le determinazioni attive (quelle proprie del soggetto) e le determinazioni passive (quelle veicolate dall'educatore) trovano nel tempo la dinamica del movimento provocato dall'agire educativo, mai, però, privo di intenzionalità educativa vuoi critica vuoi ermeneutica. L'accompagnamento critico è più attento alla dimensione cognitiva, quello ermeneutico agli aspetti prassici.

Il cognitivo e l'ermeneutico confluiscono nella persona dell'educando in cui finalismo e determinismo devono trovare la giusta sintesi. Nell'operare delle scelte il piano teleologico e quello storico non possono essere disgiunti. Una pedagogia dell'accompagnamento che non tenesse conto della storicità del soggetto non potrebbe fare assolutamente sviluppare delle intenzionalità positive e, al tempo stesso, pratico-

³⁹ A tal proposito vedi G. Santomauro, *La pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967.

⁴⁰ H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, tr.it., Paravia, Torino 1951, p. 83.

concrete. Soggettività ed oggettività devono essere presenti nel percorso educativo orientante, che ha l'obbligo, attraverso una maturazione cognitivo-critica, di selezionare gli oggetti del reale; è questa la costitutiva intenzionalità dell'individuo-persona di cui Husserl, meglio di altri, si è fatto portavoce.

La pedagogia dell'accompagnamento ha nel pensiero fenomenologico un *background* importante, esso fa sì che dalla pedagogia fuoriescano tutte quelle dubbiosità di matrice scientifico-epistemologica che, per lungo tempo, ne hanno condizionato la teorizzazione fino a renderla puramente metodologica o addirittura a farne prevedere la morte. Afferma Granese, a tal riguardo:

Non può sfuggire come i concetti husserliani di intenzionalità, di pensiero non-naturale, di epochizzazione fenomenologica assolvano, già con il rifiuto del metodo psicologico, precisamente a questa funzione [liberatrice]⁴¹.

Il richiamo all'intenzionalità sia dell'educatore sia dell'educando nella pedagogia dell'accompagnamento fa sì che in essa confluiscono tratti fenomenologici e pragmatico-strumentali, esistenziali ed analitici, ermeneutici e critici. Il processo di immanentizzazione a cui l'intenzionalità deve mirare per compiere delle scelte è lontano sia da processi puramente naturalistici, sia da tentazioni esclusivamente psicologistiche. Esiti della intenzionalità che potremmo definire idealistici e che necessariamente devono coinvolgere l'esistenzialità del soggetto, la sua "gettatezza" nel mondo che coinvolge appieno la sua soggettività che tende a farsi oggettiva nella misura in cui, però, questa oggettività è trascendentale al soggetto stesso. Ciò vuol dire che nell'accompagnare l'educando occorre sì fare leva sulla sua intenzionalità soggettiva, ma questa deve incontrare una intenzionalità oggettiva che va oltre il singolo soggetto. Basti pensare, per esempio, alla scelta di un corso universitario, il quale deve essere nelle corde della intenzionalità soggettiva, ma, al tempo stesso, deve corrispondere ai parametri di funzionalità oggettiva che devono ritenerlo fondamentale per la società contemporanea. Deve, cioè, rispondere a quelle che sono le dimensioni storiche e storicizzate dell'offerta formativa. Piano reale e piano ideale non possono non convivere nella pedagogia dell'accompagnamento.

L'uomo si fa tale solo quando la struttura soggettiva della intenzionalità coscienziale si apre alla dimensione trascendentale del mondo, degli altri. Solo così supera il soggettivismo che è la deriva dell'essere soggetto.

L'educando deve essere "accompagnato" a trascendere i propri stati di coscienza, ad avvicinarsi ad un realismo moderato⁴² e a compiere scelte di una razionalità a misura d'uomo secondo la quale occorre tenere conto dei limiti cognitivi e ambientali all'interno dei quali gli esseri umani prendono decisioni e ottengono determinati risultati⁴³.

c) Curare

Avere cura, prendersi cura di qualcuno è, senza dubbio, da sempre una delle fasi costitutive dell'agire pedagogico⁴⁴.

⁴¹ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale*, cit., p. 214.

⁴² Cfr. M. Ferraris, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari 2012.

⁴³ Cfr. P. Labinaz, *La razionalità*, Carocci, Roma 2013.

⁴⁴ È, in particolar modo, la scuola del pedagogista R. Massa che ha introdotto la "cura educativa" nella clinica della formazione.

È noto che la riflessione pedagogica ha rivisto, nel corso del suo sviluppo storico e nell'apertura alle scienze umane, paradigmi teorico/teoretici ed epistemologie di riferimento. In questo percorso arricchente, tuttavia, si è snaturata la pedagogia e la si è eccessivamente curvata verso declinazioni psicologico/terapeutiche che hanno non poco influito sulla ricerca educativa, sui suoi obiettivi e sulle sue metodologie.

È accaduto che l'attenzione per la cura educativa e le sue determinazioni hanno fatto perdere di vista l'essenza dell'essere da educare, la sua ontologia antropologica. L'educando è ciò che l'uomo è nella sua essenza profonda, più che nelle sue fenomenologie. L'uomo è il frutto della sua vita, delle sue esperienze, della sua socialità e tutto questo poi diventa la sua formazione, la sua interiorità. La cura educativa, allora, nell'ottica orientativa, dovrà incidere su ciò che vi è di profondo nell'educando, perché deve provocare una sua mutazione antropologica. Come ben afferma Cavallera:

se la pedagogia è la teorizzazione dell'educazione, è chiaro che per essa il concetto di formazione richiama la pienezza del tutto l'umano [...], al presente [invece] il termine formazione è speso per indicare dei processi di apprendimento di competenze professionalizzanti⁴⁵.

La cura pedagogica è ben più complessa rispetto alla professionalizzazione, che non è affatto da trascurare. Essa rivolge la propria attenzione a quell'aspetto dell'umano che ha nella formazione intellettuale il suo obiettivo primario e fondamentale. Ma come, si obietterà, proprio mentre da più parti si punta l'attenzione sulla formazione pratica e spendibile sul mercato del lavoro, in pedagogia ci si attesta su posizioni di retroguardia che sembrano appartenere a epoche ormai assai distanti? Nessuno vuole negare la necessità di formare alle "competenze", si badi bene; tuttavia, non si può trascurare che è necessario sapere dare il giusto significato alle parole. Formazione, competenze, *skill* e via dicendo devono, a nostro parere, sempre essere coniugate con l'ontologia dell'umano, con le sue costitutività, anche con le sue debolezze e limitatezze. Ecco, allora, che la cura pedagogica si connota di aspetti vari ed articolati che trovano radici in quell'umano troppo umano che Nietzsche avvertiva l'esigenza di coltivare, alla luce delle ontologie dell'umano, perché smarrito nelle derive tecnicistiche e/o scientiste. La cura pedagogica non rinuncia affatto alle conquiste della scienza, dalla filosofia della mente alla biopedagogia, dalle teorie dell'apprendimento alle strutture cognitive ingabbiate nelle didattiche più raffinate. Essa rivolge lo sguardo, sì, all'uomo, per farlo uscire dal troppo umano, non per spingerlo verso il "super uomo" come sosteneva Nietzsche, semmai per far sì che possa diventare veramente umano.

A questo proposito non si può ignorare che le scoperte scientifiche più recenti, la biologia sintetica, le nanotecnologie e via dicendo, mettono seriamente in crisi il concetto di umano spingendosi verso il postumano considerato ormai come una realtà inoppugnabile e ineliminabile⁴⁶. Anche questa nuova via della scienza è per la pedagogia un'ulteriore sfida che pone non poche questioni, e tutte di una certa importanza.

Il postumano come realtà deve essere assunto dalla pedagogia come un'opportunità di inedite forme di educazione che, tuttavia, non trascurano un

⁴⁵ H. Cavallera, *La formazione e il suo significato*, in R. Pagano, H.A. Cavallera, *Manuale di pedagogia*, Edises, Napoli 2013, p. 235.

⁴⁶ Cfr. R. Braidotti, *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Derive Approdi, Roma 2014.

ripensamento dell'essere umano nella relazione con se stesso e con l'ambiente rivedendo, ma non ignorando la centralità dell'uomo, la conquista umanistica dell'antropocentrismo.

Ecco, allora, che il concetto di cura va ripensato alla luce anche delle conquiste della scienza, che spingono sempre più verso il postumano, senza tralasciare, però, l'umano o meglio considerandolo in maniera nuova e/o diversa. Gli interrogativi di sempre attendono nuove risposte. Che cosa significa aiutare la persona? Quale pedagogia ci vuole oggi per curare l'uomo postumano? Che cosa si deve intendere per cura educativa? In che modo la si può declinare? Quando la cura è formativa? A partire da queste domande si può ripensare il concetto di cura tenendo presente, appunto, la realtà attuale con le sue conquiste scientifiche e con le sue derive.

La lezione heideggeriana, quella foucaultina e le riflessioni pedagogiche più raffinate (Acone, Granese *et alii*) ci indicano una strada ben precisa: la cura deve muovere i suoi passi nell'*existere*, lì dove, cioè, il soggetto-persona viene costantemente messo alla prova dal contesto e dalle sue insidie.

La cura pedagogica è sì un accompagnamento orientativo, ma non funzionalizzato esclusivamente alle forme tradizionali della dimensione educativa (i valori, i trascendentali ecc) né tantomeno alle acquisizioni apprenditive più raffinate, come oggi richiedono le nuove tecnologie. Proprio perché siamo di fronte a sfide epocali la cura educativa ne deve essere all'altezza senza stravolgere, però, i suoi paradigmi fondamentali che deve necessariamente rivedere e aggiornare.

Occorre una pedagogia della cura che sappia interpretare la struttura dell'esistenza dell'uomo odierno, sempre in bilico tra le eterne domande esistenziali e le urgenze poste dal tempo presente. In questo cuneo temporale s'inserisce la pedagogia della cura non come terapia, ma come orientamento dell'uomo, come via per la ricerca di una verità esistenziale. E sì, la pedagogia deve tornare a porsi domande, quelle domande forti che fanno riflettere sulle scelte di vita, di natura esistenziali, dunque, per le loro profondità. La pedagogia della cura è, senza dubbio, profondamente etica, è rivolta alla conoscenza di sé, è anelito di riscatto dal tragico dell'esistenza, è cura degli altri, è prendersi cura. E', insomma, una pedagogia dalle mille sfaccettature, ma soprattutto è una pedagogia dell'umano e, come tale, non accetta riduzionismi né frammentazioni dell'umano, di esso ne coglie la complessità e se ne assume la responsabilità educandolo a coltivare la propria interiorità affinché riesca a divenire sempre più 'persona'.

Riccardo Pagano

Professore Ordinario, Università di Bari
Full Professor, University of Bari