

Una pedagogia dell'esistente tra diritto all'educazione e diritto all'immaginario

Orazio Maria Valastro, IRSA-CRI, Università degli Studi "Paul Valéry" di Montpellier

Epilogo del processo di esclusione del pensiero simbolico: verso un'epistemologia contemporanea dell'immaginario

Un'approfondita lettura delle conoscenze prodotte dalla ricerca sociale nel campo dell'antropologia dell'immaginario (Xiberras, 2002), ci consente di identificare e riconoscere il ruolo determinante assunto dal pensiero razionale nel processo di esclusione del pensiero simbolico. Il razionalismo classico, fondato unicamente sui principi logici di Aristotele e di Descartes, magnificato nel periodo dei Lumi, ha generato un monoteismo della Ragione, ripudiando il "carattere prettamente simbolico dell'immaginario umano" (Durand, a-1996, p.143). I lodevoli tentativi di conciliare e ravvicinare il mito e la storia da parte del positivismo, sono stati compatibili con una percezione aristotelica ed un'analisi sillogistica o di tipo matematico, producendo, di fatto, "l'esclusione costante dell'immaginario, del simbolo, la diffidenza nei confronti del mito" (Durand, a-1996, p.106); se non altro, fino a quando il romanticismo e la psicanalisi hanno integrato l'apparato simbolico dell'homo sapiens. Esclusione e marginalizzazione sono presenti e inscindibili nella genesi di un'epistemologia contemporanea dell'immaginario. Un'attenta analisi dei periodi essenziali sui quali si fonda la trasformazione radicale delle scienze (Durand, b-1996), ci permette di comprendere il ruolo assunto dal mito come paradigma verso il quale si ravvicina, e con il quale si confronta, il settore scientifico.

Il metodo totalitario della scienza positivista lascia in eredità alle moderne dottrine scientifiche una predisposizione ad ostacolare un'epistemologia contemporanea concepita come trasformazione radicale delle scienze, introdotta dalla scomparsa della spaccatura tra logos e mythos. Si riconosce in questo modo il ruolo dell'immagine, attribuendole una dignità ontologica, nella vita mentale e nella creatività onirica in qualità di "fonti del rapporto poetico con il mondo" (Wunenburger, 2003, p.18), radicando l'immaginazione nelle matrici inconscie dell'umanità, poiché "la potenza dell'immaginazione, nel senso della facoltà di deformare le immagini, si radica, in effetti, nelle profondità dell'essere" (Wunenburger, 2003, p.19). Questo ridimensionamento del pensiero e del sapere scientifico, in nome di un pluralismo razionale contro la ragione assoluta e invariabile del razionalismo classico, ha sostenuto la formazione del nuovo spirito scientifico preso tra due direzioni opposte e contrarie, tra scienza e poesia, procedendo al tempo stesso verso una transmutazione della poetica dell'immagine (Bachelard, 1949). Questo permette di concepire la comunità scientifica come luogo dal quale si diffondono le utopie educative tra le nuove generazioni, stimolandone l'esercizio della creatività e dell'immaginario, e concepire al tempo stesso l'educazione studiata nella sua dimensione antropologica (Piromallo Gambardella, 1983).

Da questo processo di esclusione e marginalizzazione dell'immaginario, fino all'emergere di una nuova epistemologia dell'immaginario, possiamo considerare la possibilità di riconoscere in seno a quel processo che porta in epoca moderna verso il diritto allo studio, l'affermarsi di un diritto all'immaginario. Riconoscere come "la fondamentale preoccupazione dell'educazione moderna" (Montessori, 1968, p.104) richieda urgentemente una "ricostruzione dell'educazione" (Montessori, 1968, p.94), significa considerare la costruzione di una umanità come processo e progetto intrinseco alla pedagogia, tenendo presente la connessione dell'educazione con le dimensioni vitali dell'esistente nelle sue diverse espressioni dell'umanità: l'amore, la poesia, la spi-

ritualità, le pulsioni, l'immaginario (Barbier, 1997). Il riconoscimento di queste stesse dimensioni vitali dell'esistente, ci consente di riflettere sul ruolo di una pedagogia dell'esistente in grado di organizzare diversamente il mondo attraverso la formazione e l'agire relazionale con gli altri, se l'educazione contemporanea riuscirà a far fronte alle principali sfide che il ventesimo secolo le ha posto di fronte nel riuscire a conciliare ragione ed emozione (Weil, 1993).

Una pedagogia trasversale: l'ascolto mitopoetico come congiunzione tra la dimensione dell'istruire e quella dell'educare

Le teorie spiritualiste, sul significato spirituale della vita, sono incluse straordinariamente tra gli orientamenti teorici fondamentali nell'ambito dell'educazione (Bertrand, 1991), insieme con altre teorie: le teorie della personalità, spiraglio verso la nozione di sé e l'autonomia della persona; le teorie psicocognitive, stimulate dallo sviluppo dei processi cognitivi; le teorie sistemiche, alla ricerca di un perfezionamento del messaggio attraverso la tecnologia; le teorie sociocognitive, iscrivendo i fattori culturali e sociali nella costruzione della conoscenza; le teorie sociali, le dimensioni sociali e istituzionali dell'educazione; le teorie classiche che, infine, focalizzano l'attenzione sulla trasmissione della conoscenza. Questa classificazione permette di riconsiderare il ritorno del sacro nelle esperienze mistiche, moderne e tradizionali, e nelle pratiche di apertura e accesso al divino, interrogandoci sul risveglio delle coscienze e introducendo la questione spirituale in una prospettiva aperta alla comprensione della complessità nelle relazioni umane, dove la scienza è avvicinata ad una consapevolezza necessaria dell'articolazione negli esseri umani delle loro diversità fisiche, biologiche e culturali, psichiche e spirituali (Morin, 1982).

La dimensione spirituale accede pertanto nella riflessione sull'educazione sviluppando un approccio trasversale, "una teoria psicosociologica esistenziale e multireferenziale dell'educazione" (Barbier, 1997, p.311), generando un metodo dell'ascolto sensibile nelle scienze umane, applicato alla pedagogia. Un ascolto mitopoetico ed esistenziale aperto all'espressione simbolica, un ascolto filosofico e spirituale rispetto al significato e al valore dell'esistenza, caratterizzano un'educazione transdisciplinare che si definisce nella capacità che ha avuto di riuscire ad integrare le teorie sull'educazione in una vera e propria articolazione transdisciplinare. Senza privilegiare un pensiero unico ed una logica esclusiva che rimuova gli elementi teorici che la fondano nel considerare l'educazione al sapere, al saper-fare ed al saper-essere, e quindi non escludendo le dimensioni spirituali dell'essere umano dalle scienze e dalle discipline scientifiche e artistiche (Barbier, 2003), ma riportando l'attenzione nell'ambito della pedagogia alla dimensione spirituale. Sottolineando la necessità del passaggio e del collegamento tra una razionalità scientifica, produttrice di sapere e saper fare, ad una non-razionalità aperta alla conoscenza di sé e completata dall'esperienza spirituale, artistica e poetica, ritrovando la possibilità di articolare una transdisciplinare connessione degli approcci e delle teorie che si completano con la conoscenza di sé.

Considerando maggiormente non un approccio sociopolitico ma un approccio mitopoetico dell'educazione, possiamo comprendere l'esigenza della peculiarità dell'ascolto inteso come movimento "distacco da sé e partenza dall'altro, dalle sue pratiche, dai suoi discorsi, dai suoi prodotti, in definitiva, dal suo universo simbolico e immaginario" (Barbier, 1997, p.152). Da quest'ascolto sensibile nell'educazione deriva l'importanza accordata allo sviluppo delle capacità creatrici dell'essere umano. L'educazione trasversale cerca in questo senso di ritrovare il soggetto esistenziale che si confronta con la parola educativa in situazione, rispetto a tutte le dimensioni della sua vita. E' una consapevolezza ed un ascolto di se stessi, che permette di riavvicinarci attraverso la relazione agli altri e al mondo (Barbier, 1993), recuperando una pedagogia della relazione la cui valenza educativa è quella di sollecitare, nei soggetti in formazione, un atteggiamento critico che stimoli il loro immaginario, le loro capacità creative e innovative. La maieutica in ambito educati-

vo (Dolci, 1996) mira a questa stessa finalità, procedendo attraverso le domande legittime, contrapposte a quelle illegittime, le domande scolastiche impostate sul già noto. Il metodo della comunicazione maieutica offre un ulteriore contributo per pensare una pedagogia ed un cambiamento orizzontale e bidirezionale.

La valenza del metodo maieutico per l'individuazione delle nostre energie creative, ci collega al tema dell'educazione trasversale che sul piano epistemologico mette in relazione conoscenze plurali sul mondo, sulla donna e sull'uomo, superando una visione riduttiva dell'esistenza e integrando le dimensioni spirituali, emotive, corporee, cognitive e creatrici della donna e dell'uomo. La pedagogia trasversale permette di collegare queste due prospettive, l'istruire e l'educare, senza escluderne alcuna, coniugando insieme razionalità, affettività, reale, immaginario e simbolico, considerando le situazioni di vita concrete. L'approccio trasversale è quindi strettamente connesso alla capacità di ascoltare, comprendere, rendere consapevoli i soggetti in formazione della relazione e delle connessioni, nel rapporto educativo, che caratterizzano il nostro immaginario individuale e sociale.

Educare ad essere l'artefice di se stesso permettendo agli altri d'essere se stessi: il riconoscimento del potenziale personale

La dimensione dell'educare implica lo sviluppo di una pedagogia relazionale mettendo in discussione la formazione istituzionale, riferita alla dimensione dell'istruire, che si completa attraverso un sostanziale approfondimento riflessivo ed un'attenta considerazione e meditazione del nostro percorso esperienziale in relazione con un sapere filosofico, psicologico e spirituale presente nelle esperienze che hanno caratterizzato la nostra esistenza. L'educatore è anch'esso un essere di conoscenza che ha avuto esperienza cosciente della relazione almeno una volta in vita sua, quando l'io stesso scompare nell'atto della relazione. L'educatore non cerca di formare seguendo un progetto determinato ma accompagna con un dialogo permanente attraverso il quale lui stesso apprende a conoscersi e a conoscere l'altro, egli è per eccellenza una figura che sollecita interrogazioni anziché affermare verità e saperi istituiti.

Essere diventa quindi educarsi attraverso l'altro ed il senso dell'educazione (Barbier, 2001-2002), intesa come slancio di sé verso se stessi e attraverso l'altro, si sviluppa e prende forma dai significati attribuiti al termine educare: presso i greci, educare era *paideia*, prendersi cura, nutrire; presso i latini, educare era *duco ducere*, condurre, fare uscire da, condurre fuori da. Da queste riflessioni sul significato del termine educare, si delinea una riflessione sull'essere che diventa, che si educa senza sosta attraverso l'altro fondando quello che siamo nel corso di ciò che avviene. In questo significato dell'educazione (Barbier, 2001-2002) è insito anche il riconoscimento del potenziale personale, riconoscendo l'improvvisazione nell'educazione non in qualità di un metodo, né di una procedura ma intesa piuttosto come una logica che attualizza un progetto educativo che in ultima istanza è sempre orientato da una filosofia dell'esistenza individuale e collettiva.

L'improvvisazione educativa è dunque collegata alla riflessione critica e suppone un'attitudine dell'educatore che riposa sull'idea del riconoscimento pedagogico, dell'autorizzazione pedagogica, del potenziale personale. Il concetto di autorizzazione (Ardoino, 1998), divenire se stessi l'autore della propria esistenza, rigetta il termine latino di *autoritas*, importanza e prestigio, dove è preponderante e influente l'importanza e il prestigio di una persona o di una istituzione, e il termine inglese *authority*, avere o esercitare un'autorità, riferendosi piuttosto al termine italiano di autorità, dove autorità vuol dire anche ragione, diritto di chi si pone come autore e creatore. Improvvisare è quindi iniziare ad essere autore di se stessi permettendo agli altri d'essere se stessi, l'improvvisazione educativa diventa in quest'accezione un percorso verso la libertà di apprendere e la realizzazione di una pedagogia del potenziale personale e creatore dell'essere umano.

La formazione come possibilità di trasformazione: verso una pedagogia della creazione

La formazione in quanto processo finalizzato di trasformazione è una nozione educativa strutturata attorno ad un elemento centrale significativo, il concetto di competenza, elemento che “deve permettere la costruzione di uno spazio di produzione di nuove capacità suscettibili di trasferimento in altre situazioni” (De Labarthe, 1999, p.26). Questa trasformazione si compie in uno spazio di riproduzione che rinnova e modifica il soggetto in formazione, permettendogli di costruire le sue capacità e di poterle trasferire in altre situazioni. Ma come poter assicurare questo processo senza lavorare inizialmente alla costruzione di un’identità personale e professionale che risente dell’esigenza di acquisire e perfezionare un saper-fare concreto? Soprattutto nell’ambito della formazione professionale. Disconoscere il potere di quest’esigenza si traduce con il rinforzo di un altro processo, quello della trasformazione che rischia di convertire una possibile apertura verso il potenziale personale dei soggetti in formazione, nell’esasperazione di una pedagogia della tecnica che possa sottrarci, nella standardizzazione delle procedure, a quegli elementi d’incertezza e di precarietà insiti in un progetto educativo aperto all’alterità e alle molteplici dimensioni dell’essere e dell’esistenza. “Per il fatto che noi abitiamo un mondo tecnicamente organizzato in tutte le sue componenti, la tecnica non è più l’oggetto di una scelta personale, ma è il nostro ambiente nel quale scopi e mezzi, finalità e ideazioni, comportamenti, azioni e passioni, anche i sogni e i desideri sono tecnicamente articolati e necessitano della tecnica per esprimersi” (Galimberti, 1999, p.34). Si tratta allora di considerare la formazione come possibilità di trasformazione senza utilizzare le metodologie come delle fortificazioni, dei sistemi di difesa rispetto ad una prospettiva “incentrata sulle dimensioni specifiche e caratterizzate da aspetti di contingenza e precarietà e aperte a delle costruzioni molteplici e plurali” (Scaratti, 1999, p.116).

Il tentativo di portare avanti una pedagogia innovativa, basata sui principi dell’azione maieutica in una prospettiva educativa, caratterizza un intervento sociale finalizzato a valorizzare il vissuto e le esperienze degli individui per innescare dei processi orizzontali di partecipazione. Il metodo della comunicazione maieutica offre un ulteriore contributo per pensare una pedagogia ed un cambiamento orizzontale e bidirezionale, un tentativo significativo per il superamento di una pedagogia verticale e unidirezionale. Ed il senso ultimo di questo approccio e tentativo metodologico porta i soggetti in formazione ad assumere un atteggiamento critico, stimolando in loro la creatività e l’innovazione, distaccandoli da un ricorso ossessivo della tecnica e della metodologia come roccaforte e sostegno di fronte alle incognite della complessa problematicità esistenziale di se stessi e degli altri. Nell’inversione dei ruoli tra docente e allievi, attraverso il riconoscimento della valenza delle domande legittime la cui risposta non è conosciuta (Brün, 1987), la maieutica si oppone alle scolastiche domande illegittime basate sul già noto (Dolci, 1996). La valenza del metodo maieutico per l’individuazione delle energie creative che portiamo in noi tutti (Spagnoletti, 1977), ci collega al concetto di un’educazione trasversale che sul piano epistemologico mette in relazione conoscenze plurali sul mondo, sulla donna e sull’uomo, superando una visione riduttiva dell’esistenza e integrando non solo la creatività ma anche l’affettività, mettendo in sinergia scienza, arte e poesia nel tempo e nelle culture.

L’approccio della maieutica applicato ad una pedagogia moderna e contemporanea c’interroga ulteriormente su quelle pedagogie che deplorano e penalizzano l’immaginazione, poiché l’immaginario è una funzione vitale dell’individuo in quanto gli permette d’immaginare la sua vita e scoprire il mondo, al contrario di quelle pedagogie che seguono le esigenze di una società tecnocratica o si fondano su uno spontaneismo creativo (Jean, 1991). Bisogna quindi esplorare una pedagogia dell’immaginario che approdi verso un’educazione dell’immaginazione (Duborgel, 1992), condizione d’instaurazione di un nuovo spirito pedagogico come rinnovamento di

quell'omo symbolicus spesso messo da parte da parte dalle logiche economiche e consumistiche (Bertin, 2002). L'epistemologia contemporanea dell'immaginario ha permesso di dischiudere il cammino verso una pedagogia della creazione (Wunenburger, 1985), restituendo il potere creativo all'immaginazione e riattivandone le sue energie simboliche, permettendo di far subentrare alla stagione della ragione una stagione dell'immaginazione come luogo di avvenimenti simbolici creatori.

Autore

Orazio Maria Valastro (Sociologo): Dottorando di Ricerca all'IRSA-CRI (Institut de Recherches Sociologiques et Anthropologiques - Centre de Recherches sur l'Imaginaire) presso l'Università degli Studi "Paul Valéry" di Montpellier; Laureato in Sociologia all'Università degli Studi della Sorbona, Parigi; Direttore Editoriale della rivista elettronica di scienze umane e sociali "m@gm@" (www.analisiqualitativa.com/magma); Sociologo e Libero Professionista, collabora con Enti Locali, Cooperative Sociali del Terzo Settore e Istituti Statali di Formazione Professionale, nell'ambito delle politiche di lotta contro l'esclusione sociale e l'implementazione di servizi sociali di prossimità alla persona, in attività di ricerca sociale, formazione, consulenza, programmazione e realizzazione d'interventi in contesti sociali e culturali.

Bibliografia

- Ardoino Jacques, Education et politique. Propos actuels sur l'éducation, Paris, Anthropos, 1998.
- Bachelard Gaston, La psychanalyse du feu, Paris, Editions Gallimard, 1949.
- Barbier René, L'Approche Transversale: l'écoute sensible en sciences humaines, Paris, Anthropos (Exploration interculturelle et sciences sociales), 1997.
- Barbier René, L'écoute sensible en Approche Transversale in Ardoino J., Barbier R. (a cura di), L'approche multiréférentielle en formation et en éducation, Paris, Université Paris VIII, Formation Permanente Pratiques de Formation/Analyses, 1993.
- Barbier René, Sens de l'éducation, 2001-2002.
- Url: <http://www.fp.univ-paris8.fr/>
- Barbier René, L'éducation transdisciplinaire, 10 febbraio 2003.
- Url: www.barbier-rd.nom.fr/journal/
- Bertin Georges, Pour l'imaginaire, principes et méthodes, Esprit Critique, vol.4, n.2, 2002.
- Url: www.espritcritique.org.
- Bertrand Yves, Théories contemporaines de l'éducation, Ottawa, Agece de l'Arc inc., 1991.
- Brün Herbert, Sistemi che osservano, Milano, Astrolabio, 1987.
- De Labarthe Olivier, Expérimenter des nouvelles professionnalités, Les Cahiers du CQFD, Paris, n.1, giugno 1999.
- Dolci Danilo, La struttura maieutica e l'evolverci, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Duborgel Bruno, Imaginaire et Pédagogie, Toulouse, Privat, 1992.
- Durand Gilbert (a-1996), Méthode archétypologique de la mythocritique à la mythanalyse in Chauvin Danièle (testi riuniti a cura di) Champs de l'imaginaire: Gilbert Durand, Grenoble, Université Stendhal, Ellug, 1996, pp.133-156 (traduzione dallo spagnolo di Método archetipológico: de la mitocritica al mitoanalysis in Congreso de literatura, II Congreso mundial Vasco, Castalia, Madrid, 1989).
- Durand Gilbert (b-1996), Introduction à la mythodologie: mythes et sociétés, Paris, Albin Michel (Poche), 1996.
- Galimberti Umerto, Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica, Milano, Feltrinelli, 1999.

-
- Jean Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1991
- Montessori Maria, *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1968.
- Morin Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1982.
- Piromallo Gambardella Agata, *Pedagogia tra ragione e immaginazione: riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Napoli, Liguori, 1983.
- Scaratti Giuseppe, *Il lavoro di strada tra psyche et techne: considerazioni metodologiche e strumentali*, in *Dossier Monografico: in strada con bambini e ragazzi*, Pianeta Infanzia questioni e documenti, Quaderno del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1999.
- Spagnoletti Giacinto, *Conversazioni con Danilo Dolci*, Milano, Mondadori, 1977.
- Weil Pascale, *A quoi rêvent les années 90*, Paris, Editions du Seuil, 1993.
- Wunenburger Jean-Jacques, *Déclin et renaissance de l'imagination symbolique*, *Sociologie et Sociétés*, vol.XVII, n.2, ottobre 1985, pp.41-51.
- Wunenburger Jean-Jacques, *L'imaginaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- Xiberras Martine (2002), *Pratique de l'imaginaire: lecture de Gilbert Durand*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002.
-