CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 1
Giugno 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
Costantino Virgilio: ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857533407
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Educators Training. A challenge for the development of the *Civitas educationis*

Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
Professions in education: an open issue 17
Le professioni educative: una questione aperta 23

Paolo Orefice
Cittadini, saperi e professionisti della *Civitas educationis* terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti 29

Vanna Iori
Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi 51

Silvana Calaprice
Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica, tra ricerca di identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali 67

Fabrizio Chello
Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti 85

Daniela Manno
L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione 115

Pascal Perillo
Educatori e Pedagogisti. Quale *habitus* professionale?
Il contributo della ricerca-formazione 133

ESSAYS – SAGGI

Tommaso Fratini
Educazione alla politica: la questione delle difese 159

Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano
Social Network and the Expansion of the *Civitas Educationis*.
Between Formal and Informal in School and University 173

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Stefano Maltese
Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei.*
Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica,
FrancoAngeli, Milano 2012 211

Cittadini, saperi e professionisti della Civitas Educationis *terrestre. Scenario della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti*

Paolo Orefice[1]

Abstract

The paper focuses on the issue of training and professionalism of educators and educationalists, based on a critical analysis of the planetary scenario in which these professionals act through their intellectual work. This perspective requests to educational research to have an epistemological, theoretical and operational responsibility in order to renew itself in an original synthesis between traditions and innovations respecting, meanwhile, the postulates and principles of a real education understood as a right of each subject to be citizen of the Earth and without abandoning dialogue with the professional world and the labor market.

Keywords: *educational professions, terrestrial education, planetary citizenship, civilization.*

Riassunto

Il contributo affronta la questione della formazione e della professionalità degli educatori e dei pedagogisti sulla base di una analisi critica dello scenario planetario nel quale questi professionisti operano attraverso il loro lavoro intellettuale. Di qui la responsabilità epistemologica, teorica e operazionale della ricerca pedagogica che, in virtù dei postulati e dei principi cardini di una educazione reale da riconoscere come diritto di ciascuno alla cittadinanza terrestre, sia capace di rinnovarsi in un una nuova sintesi tra spinte tradizionali consolidate e innovazioni, senza mai abbandonare il dialogo con il mondo delle professioni e del mercato del lavoro.

Parole-chiave: *professioni educative, educazione terrestre, cittadinanza planetaria, civilizzazione.*

1 Università di Firenze.

0. Al bivio della storia

È noto ai ricercatori di pedagogia che il predominio della pedagogia e dell'educazione neoidealistica del nostro Paese nella prima metà del Novecento e la crisi dell'assetto della disciplina e del suo impatto educativo nella seconda metà con il crollo delle grandi ideologie che la alimentavano, se per un verso la rendevano "nuda" (cfr. Santoni Rugiu, 1968), per un altro sgombravano il suo terreno dai vincoli del "secolo breve" (cfr. Hobsbawm, 1995), la disponevano ad una rifondazione nel confronto con la nuova scienza della complessità nell'ormai invadente "era planetaria" (cfr. Morin *et al.*, 2004) e la chiamavano direttamente in causa nelle grandi sfide dell'insorgente civiltà del millennio (cfr. UN, 2000).

Sono i nuovi contesti e le nuove sfide della *Civitas Educationis* che, pur continuando a viaggiare lungo il solco delle lezioni pedagogiche del Novecento (cfr. Frauenfelder *et al.*, 2011) reclama più avanzati assetti epistemologici, teorici e operazionali alla ricerca pedagogica che la fonda ed al lavoro educativo che la edifica.

Ancora una volta, la storia si gioca tra aggiornamenti di paradigmi scientifici e di modelli teorico-pratici ereditati dal mondo appena lasciato alle spalle e ricerca d'inedite soluzioni degli uni e degli altri per il mondo che si apre davanti. In ambedue i casi, si parte sempre dal passato, ma con punti di vista assolutamente differenti: si tratta di aggiornare il passato rimanendo nel suo orizzonte di senso, oppure di abbandonare le sue inadeguatezze e selezionare le sue conquiste, costruendo il futuro del presente nella scienza, nella società, nella civiltà? È l'opzione che anche l'educazione e la pedagogia hanno davanti.

1. Cittadini della Terra

1.1 *Abitanti della Terra*

La prima presa d'atto della rivoluzione in corso nella distribuzione della nostra specie sul pianeta è la definitiva scomparsa delle barriere conoscitive dei popoli che lo abitano.

È il compimento del processo storico di lunga durata, che segnò il movimento inverso alla diaspora delle origini dell'*Homo sapiens sapiens*. Sin dagli albori della preistoria i gruppi umani iniziarono ad allontanarsi gli uni dagli altri esplorando e insediandosi via via in nuove terre alla ricerca di migliori condizioni di vita, disperdendosi nei continenti nel corso di migliaia di anni fino ad abitare tutte le terre emerse, perdendo però, nel succedersi delle innumerevoli generazioni e società, la memoria non solo della comune origine, ma anche dell'esistenza di altri popoli oltre quelli con cui intessevano scambi o affrontavano lotte e guerre per il predominio delle terre limitrofe. Di qui l'introiezione storica della categoria di nemico e di estraneo, ma anche di essere subumano, o comunque inferio-

re, una volta in contatto con popolazioni che attraverso l'adattamento evolutivo all'ambiente avevano assunto modificazioni fisiche, sociali ed etniche sconosciute.

Solo quando le condizioni storiche di natura soprattutto economica, tecnologica e ideologica hanno avviato nello scorso millennio il lungo e progressivo processo inverso di scoperta, contatto e rapporto tra popoli, società e culture di terre via via più lontane, si è allargato sempre più l'orizzonte territoriale della comune esperienza umana. Attraverso logiche di colonizzazione e sfruttamento delle risorse umane e ambientali, intrecciate con logiche di resistenza e affrancamento di popoli e nazioni, le vite della nostra specie si sono trovate sempre più intrecciate in destini comuni più ampi, che hanno coinvolto e coinvolgono tuttora stati, nazioni ed etnie all'interno di continenti fino ad arrivare nel secolo passato a coinvolgere tutti i continenti e ad inaugurare assetti irreversibili di mondializzazione della vita umana. È stata l'esperienza drammatica delle due guerre mondiali che l'ha sancita attraverso l'uccisione stimata di oltre 80 milioni di militari e civili e dei loro territori nei vari continenti; ma è stata anche la prima esperienza di intesa tra le nazioni della Terra, dalla Società delle Nazioni del 1919 all'Organizzazione delle Nazioni Unite del 1949 a cui fanno parte tutti gli stati riconosciuti del pianeta.

La mondializzazione dei problemi dell'esperienza di ogni essere umano e della vivibilità della casa comune con gli altri viventi è ormai la condizione irreversibile dell'esistenza dell'intera specie umana e dell'intero pianeta, che segna la solitudine del cittadino globale (cfr. Bauman, 2000). Dalla diaspora delle origini l'umanità per la prima volta sta vivendo in maniera totalmente interconnessa l'esperienza storica comune, all'interno delle differenze che connotano gli oltre sette miliardi di donne e uomini viventi, le loro società e culture con economie e tecnologie distanti secoli di sviluppo, gli innumerevoli territori, mari e cieli sempre più antropizzati e a rischio inquinamento irreversibile.

Il nuovo secolo e il nuovo millennio ci obbligano tutti ad avere nelle nostre attività questa visione unitaria di specie nelle manifestazioni delle sue diversità e delle sue relazioni con la Terra, la sola casa comune che alimenta la famiglia di tutti i viventi.

1.2 *Educabilità dei cittadini della Terra*

Tra le attività umane, l'educare è senza dubbio fondamentale perché la natura umana possa arrivare al suo compimento generazionale, al pari delle molte altre che ne assicurano le condizioni del vivere, come l'alimentarsi e il riprodursi che sono comuni agli altri viventi, oppure il costruire artefatti e l'elaborare valori morali, che sono peculiarità sue proprie.

L'educazione è indispensabile perché l'essere umano per sua natura è l'unico organismo tra i viventi che nasce a struttura aperta che nel corso della singola esistenza prende forme ulteriori e progressive

a seconda dei contesti e delle esperienze in cui si svolge, tra le quali è prioritaria l'educazione che riceve. La nostra specie dispone di uno specifico ed esclusivo potenziale educativo aperto che, a seconda delle espressioni raggiunte in termini di dotazioni educative acquisite, porta ogni rappresentante della nostra specie a realizzare le forme umane più diverse, in concorso con i risultati degli altri potenziali (a partire da quelli biologici, sociali e culturali): di qui i tipi, i gradi e i cambiamenti di realizzazione umana di ciascuno di noi nel corso dell'esistenza (cfr. Montessori, 2007[1948]). In sintesi: ognuno di noi diventa ed è quello che lo fa l'educazione, non da sola certamente, ma insieme all'espressione degli altri suoi potenziali.

Questo postulato può essere considerato ovvio e, quindi, non sembra aggiungere niente di nuovo a quello che già succede. A rifletterci però, ha un valore fondamentale nella conoscenza dell'uomo. Include un principio opposto sia al determinismo che al relativismo del destino umano: questo non è scritto nella nostra biologia né è dato dall'ambiente in cui viviamo. È il principio della realizzabilità dell'essere umano. Alla logica degli opposti subentra la "logica del terzo incluso", pilastro fondamentale dell'approccio scientifico della transdisciplinarità (cfr. Nicolescu, 2014). Non è una categoria astratta, ma un indicatore antropologico: l'educazione può contribuire in maniera determinante alla realizzazione dell'umanità intera, perché ognuno degli oltre sette miliardi di esseri della nostra specie è per sua natura realizzabile. L'azione educativa, se intercetta il potenziale educativo di una persona e lo libera, concorre in maniera determinante alla sua realizzazione umana.

Quando si afferma allora che l'educazione è uno dei fattori fondamentali che determinano la forma umana, in termini di forma sostanziale della natura umana che ciascuno di noi prende, si formula un altro postulato valido per tutti gli esseri umani: l''educazione reale' ha una responsabilità diretta nella forma umana di ciascuno, in un duplice senso: può concorrere a ridurne il potenziale umano oppure a farglielo esprimere, a metterlo in libertà. La questione è tutta nel modo in cui opera l'educazione: se intercetta o meno, se alimenta o mortifica il potenziale educativo di ciascuno uomo o donna che abita questo pianeta.

Pertanto, non possiamo limitarci a riconoscere che l'educazione è un bisogno umano fondamentale e accontentarci semplicemente che essa si diffonda e includa gli strati della popolazione che meno vi accedono; dobbiamo piuttosto verificare se insieme all'accesso essa presenta il requisito fondamentale che ne fa un diritto inalienabile: se, cioè, l'azione educativa è stata in grado di attivare e alimentare il potenziale educativo di una persona che, appunto, presiede alla sua realizzazione in quanto essere umano.

Riconoscere l'educazione come diritto di ciascuno dei sette miliardi di uomini e donne all'autorealizzazione chiama in causa un altro diritto, ad esso connesso, che deriva dal fatto di vivere come esponenti della stessa specie all'interno della medesima società planetaria, di essere tutti indi-

stintamente abitanti del medesimo pianeta: è il diritto alla cittadinanza terrestre.

Se si scorre la storia dell'educazione nelle società umane, è abbastanza agevole riscontrare che l'estensione del diritto all'educazione si accompagna al progressivo riconoscimento del diritto di cittadinanza di quote sempre maggiori di popolazione. Diritto all'educazione è il diritto riconosciuto e attuato alla realizzazione personale attraverso l'accesso, la pratica e il successo del coerente tipo di educazione che può garantire quella realizzazione; ugualmente, diritto alla cittadinanza terrestre è il diritto riconosciuto e praticato di essere cittadino al pari di ogni altro abitante della Terra in qualunque luogo, situazione, società si trovi. Diritto di cittadinanza e diritto di educazione s'incrociano nel comune carattere terrestre: cittadinanza terrestre ed educazione terrestre sono due fondamenti della medesima civilizzazione umana in corso su scala planetaria. La *Civitas Educationis* del tempo che viviamo e del tempo che vivranno le generazioni a seguire si fa carico dell'educazione dei cittadini della Terra e dei loro problemi, affrontabili e risolvibili solo attraverso la piena realizzazione del potenziale umano espresso dalla formatività della specie (cfr. Orefice, 2003).

Se l'inedita cittadinanza terrestre passa attraverso l'inedita educazione dei suoi cittadini, uguali e diversi nei tempi e nei luoghi abitati, la *Civitas terrestris educationis*, facendosi carico dell'inedito della nostra specie, ha bisogno di un'educazione e di una pedagogia e, dunque, di un educatore e di un pedagogista che le veicolano, i quali per formazione e professionalità siano all'altezza della sfida epocale di formare "i cittadini del mondo" simili e distinti nella loro pienezza umana.

2. Saperi della Terra

2.1 *Il potenziale di saperi delle intelligenze dei viventi*

La nascita e lo sviluppo della vita su questo piccolo pianeta del sistema solare sono segnati dal "Fattore I" (intelligenza), senza il quale le specie viventi non avrebbero potuto esistere, né evolversi con un gradiente di "Fattore I" sempre maggiore. Il "Fattore I" è connaturale alla vita stessa, è la sua qualità esistenziale, è la stessa vita nel suo esprimersi e adattarsi, ma anche espandersi e trasformarsi (cfr. Capra, 2001).

Ogni essere che vive è "intelligente", possiede il "Fattore I": "legge", cioè riconosce "i segni" del suo orizzonte di vita e ne elabora i "significati" nel suo orizzonte di senso (*intus legere*: legge dentro la realtà che lo avvolge). I significati sono i prodotti del lavoro interpretativo dei segni, possiamo chiamarli "saperi" in quanto inclusivi di ogni tipo e forma di conoscenza elaborata dai viventi (*Ibidem*): con essi ogni vivente provvede al suo ciclo di vita, che poi trasmette alle generazioni successive. I cambiamenti ontogenetici, dal punto di vista della storia della

vita sulla Terra, come sappiamo approdano all'evoluzione filogenetica delle specie viventi, che ne determina anche l'evoluzione del potenziale di costruzione dei significati: all'interno della selezione naturale delle specie, evolve anche il potenziale neurobiologico e, con esso, il potenziale interpretativo della realtà che genera significati di natura diversa via via più evoluti ed articolati.

Con l'origine della vita, a partire dalle specie neurobiologicamente più semplici tre miliardi di anni fa nasce e via via si articola nel corso dei successivi due miliardi e mezzo di anni l'elaborazione progressiva dei saperi di natura senso-motoria. È il primo dominio di conoscenza (cfr. Orefice, 2001) presente nel nostro pianeta e rimasto unico per la maggior parte della sua esistenza: l'elaborazione dei primi significati dei segni selezionati dai sensi nella micro-realtà circostante produce le prime forme di intelligenza negli invertebrati in termini di totale *embodied knowledge*. Questo potenziale formativo, ereditato da tutte le specie venute dopo, inclusa la nostra, resterà a base di ogni successiva produzione di saperi.

Il secondo dominio conoscitivo dei viventi emerge dal precedente e si evolve con i vertebrati che ne fanno il loro motore di vita intelligente più evoluta a partire da circa cinquecento milioni di anni fa: il sistema neurobiologico protetto dal sistema osseo produce grazie all'intelligenza del "cervello antico" significati di natura emozionale che incamerano i precedenti di natura sensomotoria. La forma d'"intelligenza del sentire" nei domini rispettivamente dei sensi e delle emozioni, tutta corporea e priva di consapevolezza, è stata l'unica presente sulla Terra per poco meno tre miliardi di anni. Per il suo radicamento nell'evoluzione del sistema neurobiologico dei viventi, rimane alla base anche del successivo e rivoluzionario modo di conoscere delle specie più evolute fino a oggi.

Con l'evoluzione dei mammiferi superiori intorno ad appena ottanta milioni di anni fa, insieme ai domini del sentire si manifestano le prime forme di significati di natura simbolica. I saperi simbolici si evolvono a loro volta in saperi astratti con l'ulteriore progressiva maturazione neurobiologica del cervello nei primati superiori e negli ominidi fino all'attuale specie umana. È l'affermazione del terzo dominio conoscitivo, in cui arriva a maturazione l'intelligenza razionale, in grado di costruire significati di natura astratta e consapevole: il potenziale formativo umano arriva all'apice dell'evoluzione della conoscenza sul pianeta e permette alla specie umana di prevalere sulle intelligenze delle altre specie. La sua intelligenza razionale rimane profondamente avvolta dall'intelligenza delle emozioni e dei sensi.

Grazie al potenziale del pensiero che genera le idee e i valori, alimentati comunque dal potenziale del sentire dei sensi e delle emozioni, la nostra specie ha avuto la possibilità di passare dallo stato di natura, a lentissima evoluzione filogenetica, allo stato di cultura che con il potenziale di scelta dell'intelligenza cosciente genera e trasforma sulla breve scala della storia umana le società e le civiltà, passate nel neolitico, con la fine dell'ultima era glaciale, dai primi insediamenti agricoli sparsi nei continenti agli at-

tuali insediamenti interconnessi su scala globale attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

2.2 *Il potenziale dell'intelligenza umana nei saperi delle civiltà*

Se riandiamo all'uso del complesso potenziale conoscitivo della nostra specie nel corso della sua storia, che nel suo sistema neurobiologico ha ereditato il potenziale del sentire evolutosi nei viventi in miliardi di anni ed il potenziale del pensare affermatosi in epoca evolutivamente recente – appena alcuni milioni di anni –, assistiamo al difficile rapporto dei due potenziali di conoscenza: essi hanno segnato e diversificato la formazione antropologica della specie umana nelle innumerevoli etnie, diversità culturali, aggregazioni sociali, economie prevalenti, visioni del mondo, valori fondanti, ma anche nelle innumerevoli diversità individuali dalle origini ad oggi.

Le modificazioni sono state tante nel corso della lunga diaspora storica nei continenti, che il contro-esodo degli ultimi secoli fino alla presa di contatto tra tutte le popolazioni della Terra è passato – e lo è tuttora – attraverso disconoscimenti della reciproca appartenenza alla medesima specie, prevaricazioni, disuguaglianze, violenze profonde e continue in nome di diversità e interessi inconciliabili e intollerabili, fino a degenerare durante il secolo scorso nelle più grandi ed estese ecatombi di intere popolazioni su scala mondiale, culminate nello stato di guerra e distruzioni generalizzate nella prima metà del secolo. Il secondo novecento della nostra era, ed ancor più il nuovo "secolo globale" hanno chiarito definitivamente che, nonostante le ingiustificabili e intollerabili violenze tra e all'interno delle etnie e delle altre aggregazioni sociali, apparteniamo alla medesima famiglia della specie umana ed al suo interno costruiamo le nostre identità di gruppo e personali.

Lo scenario mondiale dell'umanità lascia vedere ancora in modo lampante che le società con le rispettive culture e ideologie, anche se con intensità e modi diversificati, continuano a registrare la prevalenza dei domini del sentire su quello del pensare, che a sua volta soggiace ad essi e si limita a giustificarne i significati non razionali con la razionalità interessata: le civiltà storiche, pur elaboratrici di significati razionali di grande impatto su quelli delle sensazioni ed emozioni, sono tuttora spinte dalla logica del potere distruttivo per la sopravvivenza e il predominio, ereditate dal potenziale delle sole sensazioni ed emozioni delle specie precedenti che in tal modo realizzavano la selezione naturale: trasferita al dominio del pensare le civiltà storiche prevalenti l'hanno trasformata in selezione e colonizzazione culturale.

Non si vogliono qui sminuire le eccellenti conquiste dei saperi dell'arte e della cultura, dell'etica e delle religioni, della scienza e della libertà, della giustizia e della democrazia che hanno alimentato via via e progressivamente le civiltà storiche fino ai nostri giorni. Esse sono la conferma delle innumerevoli e inedite possibilità creative del complesso potenziale di conoscenza della nostra specie in grado di raggiungere traguardi di vita degna, bella ed equa

sempre maggiori. Ma ci dicono anche che i traguardi di civiltà sono per lo più dentro le società umane che li raggiungono e in antitesi alle altre società vissute come antagoniste, se non come vere e proprie minacce. Sono civiltà nate e maturate in grandi e potenti società, entrate in urto con altre che le assimilano o vengono assimilate, generando l'inesauribile processo storico di scontri e dialoghi tra le singole e tra le multiformi espressioni delle medesime civiltà: nella stagione epocale che stiamo vivendo, le civiltà si trovano per la prima volta a riconoscersi parte di un processo storico globale che investe tutte le civiltà realizzate fino ad oggi.

Il fatto nuovo per il potenziale formativo di antropizzazione è l'approdo, pur muovendo da civiltà e culture diverse ed anche opposte, ai significati del sentire e del pensare più disparati presenti nei miliardi di abitanti del pianeta e nelle loro civiltà e culture di origine.

Si affermava all'inizio, ribadendo ed allargando la prospettiva condivisa dagli analisti più accreditati del nostro tempo nelle più diverse discipline, che siamo al bivio della storia: la dimensione planetaria, anzi spaziale di fronte a cui si trova per la prima volta dalle origini il potenziale di conoscenza della nostra specie, esige il superamento della logica degli opposti che ha orientato l'assetto delle civiltà antagoniste. Il riavvicinamento delle culture (cfr. UNESCO, 2013) richiede di familiarizzarsi con altri significati della realtà, rompendo gli assetti mentali delle precedenti appartenenze e aprendo ad ulteriori combinazioni dei tre domini conoscitivi. Anche la ricerca scientifica e i saperi scientifici dell'attuale civiltà egemone sono chiamati a misurarsi – per la loro stessa natura autocorrettiva – con altri punti di vista problematici provenienti da altre civiltà portatrici di una loro sapienza.

2.3 *La ricerca dei paradigmi della conoscenza della civiltà terrestre*

La nuova civiltà planetaria in formazione richiede dunque il superamento dei paradigmi dei saperi di appartenenza elaborati dal primo e dal secondo mondo: non si tratta di rinunciare al patrimonio dei saperi che ne hanno costituito il contributo distintivo sedimentatosi nel corso dei secoli nelle più diverse e ricche espressioni di conoscenza, né tanto meno di chiudersi alle innovazioni che stanno trainando il cambiamento nei più diversi campi scientifici, culturali, sociali e tecnologici. Si tratta di non usarli più come grimaldelli della colonizzazione rapace delle culture altre, minoritarie o meno, comunque strutturatesi nel tempo su altri ritmi e significati del cambiamento (cfr. Diamond, 2012). Né si tratta di perpetuare la distruzione di patrimoni di significati ugualmente espressione del potenziale conoscitivo di altre parti di umanità che hanno abitato ed abitano tuttora diverse aree del comune pianeta.

L'orizzonte planetario, va ribadito con consapevolezza, riconduce la visione dell'umanità per la prima volta nella sua storia alla sua totalità, e chiarisce definitivamente che la contro-diaspora e l'avvicinamento delle

popolazioni e dei loro vissuti sconosciuti ci riporta nella medesima famiglia umana, che la diaspora delle origini nei diversi continenti aveva smarrito. Evidentemente, come in ogni famiglia ritrovatasi dopo tanto tempo, è scontato scoprire che le sorti dei suoi componenti non sono state le stesse e che questi sono diventati molto diversi, diseguali tra loro: le diversità e le disuguaglianze, ma anche i talenti messi a frutto e gli smacchi subiti dagli uni e dagli altri diventano il punto di partenza obbligato di costruzione della convivenza inedita su scala mondiale, che non può essere evitata e, peraltro, non è per niente facile. Certo, l'esempio della famiglia è valido se c'è comunque un legame, ancora vivo anche se allentato dalla lontananza e dalle esperienze dissimili.

Il legame c'è anche nell'incontrarsi sull'intero pianeta: è legame di radici, ed ancor più di condizione storica convissuta: i problemi dei distinti ambienti naturali, territori antropizzati, società e culture, ma anche delle popolazioni, giovani e adulte, integrate e marginali non sono più circoscrivibili in aree delimitate né si risolvono più al loro interno. Per le cause ed effetti che li tengono insieme, hanno un impatto diretto e continuo nella vita di ciascuno degli oltre sette miliardi di esseri umani che affollano i luoghi a qualunque latitudine e longitudine si trovino. Il nuovo imperativo 'si tratta di' più volte richiamato non è un auspicio, né una raccomandazione, ma la condizione storica della vita del nostro tempo.

Non c'è bisogno di soffermarsi di più su questo assioma, perché lo si vive sempre di più e con maggiore insistenza in tutti gli aspetti dell'esperienza umana contemporanea, che ci accomunano nello stesso destino di fronte agli stessi problemi: dai rischi ambientali alle crisi economiche e finanziarie, dagli inquinamenti alle pandemie, dalle violenze alle corruzioni, dai malesseri alle crisi esistenziali; in una parola, nella condizione di "mondo liquido", come scrive Bauman (2013), che segna esattamente il punto di non ritorno alle frammentazioni e opposizioni delle civiltà e soprattutto – non va assolutamente sottaciuto –, il punto di approdo verso la civiltà più avanzata e più matura, questa volta di tutti gli umani, che il potenziale di conoscenza e coscienza dell'intera specie è chiamato a costruire, generando significati e valori di ricca convivenza civile, realizzazioni personali e collettive all'altezza dei pieni diritti umani e ambientali inalienabili.

Come è accaduto per altre civiltà all'interno dei loro maggiori o minori confini spazio-temporali rispetto all'intero pianeta, ora alla civiltà terrestre tocca la sfida di ricomporre ad unità planetaria i patrimoni dei saperi materiali e immateriali delle diverse civiltà presenti e passate. È la sfida dell'unità dei saperi delle culture e delle società della Terra, come esperti internazionali del calibro di Morin (2011) e la stessa UNESCO (2014) nella famiglia delle Nazioni Unite mettono in primo piano nella costruzione dei valori della società planetaria e nella valorizzazione dei saperi tradizionali e scientifici, in accordo con i diritti umani non disgiunti ma coniugati ai diritti della natura. Sono paradigmi della conoscenza che si affacciano con evidenza crescente all'attenzione dell'intelligenza umana: sono semi generatori di nuovi saperi, che fanno da argine al rischio di

collasso comunque incombente di civiltà su scala mondiale (Huntington, 2000), ma sono anche fondanti la costruzione in atto della civiltà planetaria (Bindé, 2004).

La ricerca dei nuovi paradigmi della conoscenza a fondamento della costruzione della *Civitas Terrestris*, se da una parte intende superare le logiche dualistiche degli opposti che hanno caratterizzato fino ad oggi le culture storiche 'parziali' e autocentrate, dall'altra tende ad adottare le logiche complesse, transdisciplinari e del "terzo incluso" (cfr. Nicolescu, 2014), che rappresentano approcci innovativi più congeniali e coerenti con la sfida della civilizzazione planetaria. Tra i nuovi paradigmi secondo le nuove logiche emergono, tra le altre, le seguenti direzioni: il superamento delle separazioni tra le discipline e tra fasci di discipline, come tra le scienze della natura e le scienze dell'uomo, attorno a sovrastanti problemi intersettoriali; l'obsolescenza degli approcci riduzionistici alle conoscenze specializzate di fronte agli approcci olistici agli approfondimenti specialistici; l'inadeguatezza epistemologica della presunta neutralità scientifica di fronte alla ricomposizione della co-scienza transdisciplinare; l'insostenibilità oggettiva dei saperi scientifici esclusivi di fronte alla pregnanza delle relazioni tra saperi scientifici delle civiltà moderne e saperi tradizionali delle civiltà millenarie (cfr. Mayor & Bindé, 1999).

L'esperienza planetaria delle società contemporanee, che porta alla liberalizzazione delle conoscenze ed alla caduta delle barriere tra i saperi, rende via via più visibile l'appartenenza di specie: i saperi dell'*Homo sapiens sapiens*, che a partire dalla diaspora delle origini sono rimasti via via circoscritti entro spazi incomunicabili che ne hanno accentuato le diversità nel corso della storia, si stanno ricongiungendo nell'*Homo terrestris*.

3. Professionisti della *Civitas Educationis* dei saperi terrestri: educatori e pedagogisti della civilizzazione planetaria

3.1 *Professionisti della pedagogia terrestre*

Come la storia delle scienze e delle professioni ci dimostra, con il cambiare di una disciplina in termini di oggetto da esplorare e metodo per esplorarlo anche l'attività lavorativa corrispondente si trasforma. In effetti, il rapporto va anche nell'altro senso: durante l'esercizio di un'attività lavorativa un problema specifico che si sta affrontando può presentare lati nuovi che modificano anche il modo di trattarlo. Questo cambiamento può avvenire sia nel lavoro del ricercatore, particolarmente attento ai dispositivi della disciplina che studia, sia in quello del professionista, maggiormente concentrato sull'efficacia della sua prestazione verso soggetti terzi, genericamente detti 'clienti': nell'una e nell'altra situazione, sono l'oggetto e il metodo della disciplina che cambiano, ampliandosi o modificandosi, o addirittura diventando tutto un altro oggetto, con un altro punto di vista.

In tali circostanze, a volte la disciplina cambia nome, altre volte mantiene il vecchio nome ma con significati diversi, per lo più inediti.

Normalmente capita che chi si prepara all'esercizio di una professione – inclusa quella di ricercatore –, riceve una formazione che varia a seconda dell'interpretazione data della disciplina e, quindi, della ricerca in quella disciplina ed anche della professione che offre servizi a terzi a partire dagli approcci epistemologico, teorico e metodologico corrispondenti. Tutti gli elementi dovrebbero essere in linea; quando però avviene un cambiamento in uno di essi, si genera uno scompenso che, se non riequilibrato in una nuova sintesi epistemologica, teorica e operazionale tra spinte tradizionali consolidate e innovazioni che premono, fa cadere l'impalcatura della disciplina stessa e viene meno la sua fecondità nel risolvere nuovi problemi perché non è capace di vedere e interpretare i nuovi volti dei bisogni emergenti nella società.

Questo processo è ben visibile se ci riferiamo all'oggetto 'educazione': la disciplina che ne fa il suo unico e specifico oggetto di studio è chiamata pedagogia; il professionista che opera specificamente nel campo dell'educazione secondo tale disciplina è detto educatore o pedagogista[2]; il ricercatore di tale ambito specifico è chiamato ricercatore di pedagogia o pedagogista ricercatore. La persona che si prepara ad essere educatore o pedagogista oppure ricercatore di pedagogia, al di là dei diversi livelli di approfondimento e campi di applicazione, dovrà avere una formazione organica, corrispondente alla comune interpretazione di educazione nella disciplina, nella ricerca, nella professione.

Questo che potrebbe sembrare un puro esercizio di logica lapalissiana, diventa un grande problema se salta l'allineamento interpretativo delle tre componenti appena chiamate in causa, ma può diventare anche l'occasione di una loro necessaria e feconda rigenerazione.

È quanto accade nella relazione tra educazione e pedagogia, e non da oggi, in Italia e nel mondo[3]. La testimonianza del cambiamento paradigmatico in atto che educazione/educatore e pedagogia/pedagogista stanno assumendo, oltre che nel dibattito tra i ricercatori e tra gli operatori di terreno, ci viene direttamente dalla profonda incubazione della nuova civiltà planetaria che si affaccia alla storia, di cui la *Civitas Educationis* con i suoi professionisti dell'educazione è investita direttamente: la civiltà dell'*Homo*

2 Il presente saggio concentra la sua attenzione sull'educatore e sul pedagogista che operano dal versante dell'educazione non formale, anche quando si relazionano alla scuola ed all'istruzione, per restare nelle coordinate del tema affrontato dal Simposio. Lascia fuori la figura dell'insegnante o docente, che opera nell'educazione formale. La natura del lavoro educativo non cambia nell'educazione formale, anche se con modalità didattiche funzionali a contenuti disciplinari e tecnici precostituiti.

3 Per le classificazioni europee ed internazionali dell'educazione si rimanda all'*Eurydice Network* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php ed all'*ISCED-International Standard Classification of Educatio*n (UNESCO): http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-standard-classification-of-education.aspx

Terrestris non può non passare per l'inedita e avanzata *Civitas educationis*, impegnata nella piena realizzazione del potenziale di intelligenza dei cittadini della Terra.

La planetarizzazione in atto dell'esistenza umana, che attiva nuovi processi storici di civilizzazione della specie umana, obbliga a planetarizzare anche il discorso sull'educazione, sulla sua ricerca, sulle sue professioni, sulla formazione all'una e alle altre: in sintesi, sulla disciplina che vuole conservarne o, forse meglio dire, riscoprirne su ulteriori parametri storici la specificità fondativa scientifica e professionale, in rottura per certi aspetti e in continuità per altri con il ricco patrimonio storico dell'educazione e della sua interpretazione nelle culture e nelle società degli uomini e delle donne del pianeta. Possiamo continuare a chiamarla per comodità e opportunità pedagogia o scienza dell'educazione; il suo futuro, al di là del nome accreditato nelle diverse comunità linguistiche dei ricercatori e dei professionisti, è nell'essere e nell'affermarsi come "pedagogia terrestre", la scienza dell'educazione dei cittadini della Terra, che costituisce la disciplina di riferimento della ricerca, della formazione e della filiera professionale dell'educazione.

3.2 *Educatori e pedagogisti: professionisti del potenziale educativo della conoscenza umana*

La professionalità distintiva in chiave innovativa degli educatori e dei pedagogisti della nuova *Civitas Educationis* terrestre, che li distingue e li caratterizza rispetto alle professioni contigue, o presunte tali, è relativa alla formazione dell'*Homo* terrestre: sono le donne e gli uomini che maturano la coscienza di cittadini della Terra Madre attraverso il rispetto e la valorizzazione dei diversi saperi della vita degna, equa e sostenibile sul pianeta.

D'altra parte, nello scenario storico più avanzato del lavoro i professionisti dell'educazione vengono fatti rientrare nella fascia dei *Knowledge Workers* (cfr. Mosco & McKercher, 2007; Butera *et al.*, 2008), in coerenza con le professioni della *Knowledge Society* (cfr. Bindé, 2005): è la società del nostro tempo, post-moderna e post-industriale, che fonda il suo sviluppo nel potere della conoscenza avanzata dei suoi lavoratori e della conoscenza emancipata dei suoi cittadini (cfr. Orefice, 2014), indispensabile per comprendere, partecipare e governare la complessa realtà del *Networking* planetario (cfr. Randers, 2013).

La rete delle conoscenze che attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (le TIC), gli scambi dei beni e i movimenti di persone avvolgono l'intero pianeta, sono in grado da soli di generare i cittadini del mondo e, con essi, la democrazia planetaria? O non è più esatto sostenere che, come in ogni società storica, la posizione dell'educazione rimane centrale nei processi di civilizzazione, a fianco ovviamente agli altri fattori del miglioramento umano come quelli di natura sociale, culturale, economica e politica?

Come sappiamo, esiste un rapporto diretto tra processi di civiltà e processi di educazione: l'estensione degli uni e degli altri negli ultimi secoli a

quote sempre maggiori di popolazioni ha via via allargato, anche se molto lentamente e con non poche e pesanti regressioni autoritarie, la base dei diritti di cittadinanza e le espressioni di stato democratico. Non a caso, le lotte e le affermazioni del diritto d'istruzione hanno accompagnato, ed accompagnano tuttora su scala planetaria, quelle dei diritti umani.

Il diritto d'istruzione, per altro ancora carente in molti paesi (UN, 2014), non è più sufficiente ad alimentare la dimensione umana negli attuali processi di civilizzazione planetaria. Esso è all'interno di un diritto più generale che tocca ogni essere umano in quanto tale: è il diritto alla conoscenza, libera e incondizionata, cosciente e responsabile, partecipativa ed emancipata, in grado di garantire lo svolgersi e l'espandersi del potenziale esplorativo, elaborativo, interpretativo e risolutivo di problemi di cui è dotata la mente della nostra specie. Il buono standard educativo nella società planetaria è chiamato ad accompagnare la buona realizzazione umana e, con essa, la buona vita, non più solo a beneficio di una parte, piccola o grande che sia, in ogni caso di per sé esclusiva ed escludente, ma di ciascuno e tutti gli aventi diritto di abitare il pianeta come cittadini dall'intelligenza evoluta grazie al pieno impiego del loro potenziale di conoscenza (cfr. Morin, 2012).

La scommessa della *Civitas Educationis* nell'epoca storica in cui siamo entrati è l'educazione dell'antropizzazione avanzata di ogni essere umano. Mai come prima nella storia della nostra specie diventa categorico l'imperativo al pieno investimento del potenziale di conoscenza, comunque e dovunque alimentato: nell'educazione formale, attraverso l'istruzione e gli insegnanti, ma non meno nell'educazione non formale, che attraverso gli educatori e i pedagogisti chiamati ad esserne i professionisti opera direttamente con i saperi dell'educazione informale che gli esseri umani producono comunque per vivere e riprodursi, a prescindere del grado evolutivo che i saperi stessi raggiungono in rapporto ai condizionamenti dei contesti e delle esperienze.

Visti da questa angolatura i professionisti della filiera dell'educazione hanno un lavoro da fare, specifico e preciso, attraverso coerenti e adeguate metodologie di azione educativa pedagogicamente fondate: lavorano con i soggetti, qualunque sia la loro collocazione nei contesti e la loro elaborazione delle esperienze, per sostenerli ed accompagnarli nella liberazione del loro potenziale di costruzione dei saperi del sentire e del pensare, come è stato già chiarito nelle pagine precedenti (cfr. Orefice, 2011).

Attraverso le pedagogie indagative e critiche, partecipative e attive sbloccano e facilitano il processo formativo personale del sentire e del pensare nell'espandere i saperi soggettivi, nel relazionarsi con saperi di altre culture, scienze e tecnologie che allargano lo spettro della realtà e l'orizzonte di senso, pervenendo a strutture e stili di pensiero, valori, sentimenti e azioni propri delle menti relazionali in grado di generare conoscenze, abilità, competenze[4] e coscienze indispensabili a gestire la cittadinanza planetaria

4 Commissione Europea, Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), Comunità europee, Bruxelles, 2009. Per il recepimento in Italia si rimanda al Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo

nelle diverse espressioni della vita umana in direzione della civiltà terrestre: è la dimensione terrestre in quanto abbraccia e coinvolge tutta la famiglia umana nell'alimentare i suoi processi formativi a lasciare intravedere che l'affermazione progressiva dell'inedito umanesimo eco-planetario possa costituire il salto evolutivo della nostra specie nella storia, non più nei tempi filogenetici della natura, passando dall'antropizzazione intelligente dipendente dal cervello antico all'antropizzazione dello stadio superiore dell'intelligenza complessa della coscienza indipendente.

3.3 *Il lavoro dei professionisti dell'educazione nella coltivazione della conoscenza attraverso gli ambiti dell'agire umano*

La natura del lavoro intellettuale dei professionisti dell'educazione è dunque relativa alla coltivazione della conoscenza nell'accezione complessa (cfr. Morin, 2011) da parte di ogni essere umano attraverso la liberazione del suo potenziale di interpretazione e costruzione della realtà.

Formulato questo principio distintivo del lavoro professionale degli educatori e dei pedagogisti, non bisogna correre a chiuderlo in visioni limitative, pedagogiche e non pedagogiche, di didattiche disciplinariste, che vengono fondamentalmente dalla tradizione scolastica: questa, forte del suo carattere formale, attribuisce solo all'istruzione il compito di occuparsi della conoscenza attraverso i contenuti dell'apprendimento e li coniuga solo in relazione all'insegnamento, che poi confina all'interno della didattica delle discipline.

Dovrebbe essere chiaro da quanto si è teorizzato fin qui che la pedagogia della conoscenza, come l'apprendimento dei contenuti della conoscenza non sono restringibili in un assetto istituzionale, né tanto meno in un apparato organizzato che li giustifichi: l'istruzione e la trasmissione dei contenuti formalizzati.

In questa logica non si dà importanza all'educazione non formale, né tanto meno all'educazione informale; sia all'una che all'altra, nelle didattiche più flessibili, viene riconosciuto un valore strumentale: sono accettabili solo nella misura in cui i loro contenuti extrascolastici facilitano l'acquisizione dei contenuti scolastici e dunque sono riconducibili alle regole del sistema scolastico dell'istruzione, con i suoi riti di insegnamento e di apprendimento, autoreferenziali anche quando vengono esternati sul territorio attraverso una didattica formale. Il superamento del limite di tale approccio è nel capovolgimento dell'impostazione: in ogni didattica, i contenuti dei saperi formali non hanno valore in sé, ma acquistano valore formativo nella misura in cui, relazionandosi con i saperi informali dei soggetti in apprendimento,

EQF, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Dipartimento delle Politiche Europee, ISFOL, Roma, giugno 2012. Per l'aggiornamento dei descrittori di Dublino in termini di conoscenze, abilità e competenza si vada al sito www.isfol.it/eqf

sono in grado di arricchirli ed ampliarli e, quindi, di diventare conoscenze significative personali utilizzabili nella propria esperienza mentale.

Sul piano della ricerca – ma si può affermare anche del sano buon senso – i luoghi dell'elaborazione personale di conoscenza sono tutti i luoghi dell'esperienza umana, vissuta nell'intimità privata o condivisa con altri. Né la pedagogia della conoscenza può essere interpretata come un ricettario di pratiche di apprendimento di esclusiva natura intellettuale, anche se aperta a vissuti emozionali e comportamentali.

La conoscenza che i professionisti dell'educazione sono chiamati a tematizzare come loro distintivo professionale è quella reale, scientificamente riconoscibile, generata dal complesso potenziale dei domini conoscitivi, più volte ripreso in questo saggio: in tale avanzata accezione scientifica, per conoscenza umana s'intende il processo e il prodotto di costruzione dei significati della realtà, che spaziano dai saperi più ancestrali, anteriori alla consapevolezza, generati dall'intelligenza dei sensi e delle emozioni ai saperi evolutivamente più recenti dell'intelligenza simbolica e astratta, che genera la ragione consapevole, la coscienza etica, il pensiero dell'agire interpretativo e trasformativo della realtà.

Questo potenziale di conoscenza complessa, al di là degli esiti cui approda, è attivo in tutte le esperienze umane, qualunque sia l'articolazione della vita personale e la forma della società: esso è chiamato in causa dai problemi in cui si esprimono i diversi bisogni umani ed a cui fanno riferimento i gruppi umani organizzati in forme sociali per individuare e gestire le loro risposte risolutive. Nell'esperienza storica individuale e collettiva, i diversi bisogni si aggregano attorno ai problemi vitali e più problemi toccano bisogni di varia natura: l'intelligenza naturale degli esseri umani, con i saperi di volta in volta disponibili, è in grado di smontare i problemi in specifiche componenti che sono espressione di relativi bisogni e, anche attraverso la ricerca di saperi ulteriori di natura tecnica ed operazionale, elabora e predispone risposte ad un problema collettivo organizzate per tipi di bisogni.

Si tratta del processo specifico della conoscenza indagativa, a cui l'intelligenza umana ha sempre attinto nella ricerca di soluzioni sia individuali che collettive ai suoi interrogativi di fronte all'emergere dei bisogni via via più articolati, a partire dalle organizzazioni comunitarie semplici delle origini fino ad arrivare attraverso il lungo percorso di millenni a quelle più sofisticate delle attuali – e ancor più future – *Knowledge Societies*. In queste è molto marcato, nelle diverse espressioni della vita individuale e sociale, il rapporto tra il processo elaborativo e interpretativo dei problemi e dei bisogni sottesi e il processo creativo ed attuativo delle risposte necessarie a risolverli in ambiti specifici di intervento riconducibili alla soluzione dei problemi e bisogni a cui fanno capo.

Questo rapporto problema/risposta, che entra a tutto tondo nel processo conoscitivo, è normalmente trasferito nell'organizzazione delle società, che lo utilizzano per rispondere ai bisogni dei cittadini. Si costruiscono apparati istituzionali e organizzativi deputati a farsi carico di bisogni settoriali della popolazione ed a generare risposte corrispondenti: nascono ambiti di

intervento, che fanno capo ad apparati, norme, politiche e strategie, e si operativizzano in sistemi, strutture, servizi, operatori che con appositi metodi, tecniche e risorse producono le risposte a bisogni specifici della popolazione. Si riporta qualche esempio, attingendo al principio acquisito in sede internazionale dello sviluppo materiale e dello sviluppo immateriale di una nazione, una regione, una città, un paese.

Nel versante dello sviluppo materiale, per rispondere ai bisogni abitativi, inclusa la mobilità, di una popolazione occorre un sistema nazionale e locale di interventi abitativi che si occupi di tale ambito in modo da rispondere a tali fabbisogni in termini di costruzione ed assicurazione di case, strade, trasporti ed altre infrastrutture; ugualmente, per l'ambito dei bisogni alimentari, occorre un sistema di produzione e distribuzione di alimenti, dal livello nazionale a quello locale: l'uno e l'altro sistema corrispondente a due ambiti di sviluppo, come tutti gli altri dello sviluppo materiale (sviluppo ambientale, economico, finanziario, ecc.), per funzionare coprono tutti i relativi aspetti: dalle politiche e le norme alle strutture, operatori e servizi abitativi e alimentari. Ugualmente per lo sviluppo immateriale, sintetizzando al massimo: i sistemi nazionali e locali si occupano ciascuno di un ambito di sviluppo immateriale per rispondere rispettivamente – ad esempio – ai bisogni informativi, dell'istruzione, dell'educazione non formale, sociali, culturali, attraverso strategie e politiche, norme e sistemi, strutture, servizi, operatori. Per rispondere ai problemi della gente, che sono fatti di tanti bisogni diversi, lo sviluppo materiale e lo sviluppo immateriale vanno integrati, ed ugualmente i sistemi, servizi, operatori al loro interno. È il modello aperto e flessibile dello sviluppo integrato o complesso, sostenibile ed inclusivo. Esso si oppone a quello rigido e chiuso nelle separazioni burocratiche (cfr. Friedman, 2012; Stewart, 2013; Sudhir & Sen, 2000).

Dove si colloca la filiera professionale dell'educazione non formale della *Civitas Educationis* nella crescita integrata, materiale e immateriale, della *Knowledge Society*? Se si riconduce la breve presentazione del modello complesso di sviluppo all'essere esso stesso un processo e un prodotto di conoscenze, abilità e competenze, codificati in saperi scientifici, professionali e di senso comune – né potrebbe essere diversamente in quanto espressione delle Società della conoscenza –, risulta evidente che i professionisti dell'educazione non formale sono chiamati a contribuire con specifiche metodologie educative e pedagogiche (cfr. Orefice, 2014) al rafforzamento ed all'ampliamento delle conoscenze, abilità e competenze delle popolazioni in quanto portatrici degli specifici e correlati bisogni/problemi e gestrici delle risposte offerte dai singoli sistemi/strutture/servizi/operatori. Hanno inoltre, un'analoga funzione di formazione degli operatori dello sviluppo dal punto di vista dei saperi materiali e immateriali sottesi alle loro specifiche professionalità.

Non è possibile in questa sede andare oltre questa breve introduzione al lavoro di conoscenza degli educatori dell'educazione non formale (un discorso analogo coinvolge gli insegnanti all'interno delle didattiche disciplinari): esso corrisponde ad un modello operativo della *Civitas Educationis* che può diventare *Cité educative* o *Learning Society* in qualunque territorio e con qualunque popolazione e operatori dello sviluppo umano impegnati

nei processi di civilizzazione planetaria nelle società in crisi del primo e del secondo mondo e in quelle fragili dei mondi esclusi dalla dignità della vita (cfr. Orefice *et al.*, 2010).

3.4 *Orientamenti strategici e contesti normativi per la regolamentazione delle professioni dell'educazione non formale*

L'analisi fin qui condotta sui professionisti dell'educazione non formale della *Civitas Educationis* concepibile e attuabile nel nostro tempo su scala mondiale ha precisi riscontri negli orientamenti strategici internazionali ed europei per l'affermazione della Società della conoscenza e della più larga educazione del corso della vita (cfr. Bindé, 2005).

Si assiste ad una solida convergenza degli esperti in materia tra conoscenza ed educazione che, anche se su basi interpretative diversificate dell'una come dell'altra, riconoscono che le strategie di sviluppo delle società contemporanee, dalle più solide alle più fragili, passano necessariamente per la qualificazione e l'innovazione delle conoscenze e delle competenze dei professionisti, e dei lavoratori più in generale, ma anche – a livelli diversi – degli stessi cittadini, comunque dotati di saperi e saper fare appresi nei luoghi dell'educazione informale, come la famiglia e il lavoro.

Avere riportato la leggibilità dei processi educativi delle persone nei processi di apprendimento reali ha azzerato le separazioni tra educazione, istruzione, formazione e le ha ricondotte tutte in un unico processo di crescita umana, anche se sul piano organizzativo e gestionale si continua a parlare e a realizzare modalità formali e non formali di educazione attraverso l'arricchimento dell'apprendimento di ciascuna persona. È la strada che percorre anche la pedagogia italiana quando riconduce le diverse educazioni all'unico motore che le alimenta: il processo formativo (cfr. Orefice & Cambi, 1996; 1997) personale che nasce dal potenziale formativo della nostra specie, espresso appunto dalla capacità che ha ciascuno di noi di costruire conoscenze e competenze.

In questa prospettiva che sta portando sul medesimo terreno della conoscenza, muovendo da punti di vista e interessi differenti, i risultati delle teorie e delle ricerche sul potenziale umano e le strategie e le politiche dello sviluppo sociale, economico e professionale (Commissione Europea, 2014) anche nel nostro Paese è diventato oggetto di attenzione e normazione nazionale il tema della centralità delle competenze che utilizzano le conoscenze acquisite nei diversi campi dell'educazione e dell'apprendimento lungo il corso della vita, della formazione e del lavoro[5].

Al riguardo, bisogna riconoscere che le direttive e le raccomandazioni europee hanno svolto e continuano a svolgere un effetto acceleratore delle nor-

5 DL 13/2013 per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, commi 58 e 68, della Legge 92/2012.

me nazionali e regionali; si può essere giustamente critici su molte procedure e vincoli posti dalla UE, ma ciò non toglie che la costruzione della Società europea della conoscenza e dell'economia avanzata per arrivare all'Europa Unita, passa necessariamente per la compatibilità e la qualità europea della formazione, delle professioni, dei servizi e delle azioni professionali nei vari Stati dell'Unione: ed è indubbio che la via dell'eccellenza e della competitività, come dell'inclusione e della solidarietà per la cittadinanza avanzata e la professionalità innovativa passa attraverso il valore fondante dei saperi umani e il primato del loro impiego, le competenze appunto.

Sulla base di questi input e sulla loro accettazione strategica, anche la normazione italiana tra ritardi e recuperi procede verso l'architettura europea della formazione universitaria, dei profili professionali, delle qualifiche professionali, della regolamentazioni delle professioni per l'accesso e l'esercizio delle attività lavorative: anche se con soluzioni ancora molto deboli, diventa trasversale ai precedenti settori l'impianto e l'articolazione per competenze da raggiungere e aggiornare, ma anche da valorizzare e certificare.

Nel campo del lavoro di educazione non formale, la regolamentazione delle professioni non organizzate in ordini e collegi[6] ha aperto uno spazio fondamentale per il riconoscimento della filiera professionale dell'educatore e del pedagogista: è un lavoro ancora agli inizi e non senza difficoltà, che se perseguito con lungimiranza e costanza dalle parti interessate può effettivamente invertire nel nostro Paese uno stallo storico sulle strategie e sugli interventi sostenibili dell'educazione come componente fondamentale della qualità della vita degli italiani di qualunque età e condizione (cfr. Orefice *et al*., 2011).

A colmare i limiti degli spazi normativi della citata regolamentazione delle professioni ed a dare stabilmente e definitivamente pieno e completo riconoscimento alle professioni di educatore e pedagogista è sopraggiunta la proposta di legge Iori ed altri parlamentari sulla "Disciplina delle professioni di educatore e pedagogista", presentata alla Camera dei Deputati il 7 ottobre 2014, registrata con il numero 2656 e incardinata nella VII Commissione, alla data del presente scritto (Proposta di legge C. 2656 Iori). Come la relatrice precisa nell'introduzione al testo di legge, la "proposta di legge nasce dalla necessità di disciplinare, in coerenza agli indirizzi europei e internazionali, le professioni di educatore e di pedagogista, al fine di garantire con omogeneità, in tutto il territorio nazionale, servizi e interventi educativi di qualità e adeguati ai fabbisogni della popolazione" (Ibid.: 1).

La debolezza professionale, lo scarso riconoscimento delle figure degli educatori e dei pedagogisti nell'opinione pubblica e negli ambienti lavorativi e, per altro verso, la necessità del rinnovamento pedagogico delle due figure nella formazione, nei profili, nelle competenze, negli accessi al lavoro, nelle declaratorie di legittimazione e nell'esercizio delle attività professionali confermano la necessità di una normazione nazionale a tutto

6 Legge 14 gennaio 2013, n. 4 *Disposizioni in materia di professioni non organizzate* (GU Serie Generale n. 22 del 26-1-2013).

campo. La proposta di legge Iori è la risposta pertinente a tutti questi nodi critici[7].

Grazie a questa legge, una volta approvata – certamente non attraverso automatismi, ma condivisioni e azioni di cui le parti interessate sono chiamate a farsi carico –, anche la pedagogia italiana, accademica e professionale, si troverà di fronte alla necessità di un cambiamento di paradigma dentro l'università e nei contesti lavorativi. Non si vuole affermare che tale cambiamento non sia già presente ed operante in molte realtà formative, professionali e di ricerca.

Il cambiamento deve diventare di sistema e richiede l'assunzione innovativa di strategie conseguenti e coerenti nei corsi di studio dei tre cicli universitari dell'architettura europea rivolti agli educatori ed ai pedagogisti, nei servizi di orientamento iniziale, in itinere e in uscita degli studenti iscritti a tali corsi, nell'accesso alla professione ed al lavoro educativo e pedagogico, nel riconoscimento e nella salvaguardia dell'accesso esclusivo ai servizi educativi e pedagogici nei diversi ambiti prima richiamati, ma anche nel supporto delle ricerche universitarie e delle buone pratiche professionali, orientate alla qualità, all'innovazione ed all'efficacia del lavoro educativo e pedagogico.

In definitiva, il problema sotteso a quanto fin qui analizzato ed esplicitamente dichiarato è la richiesta dell'epoca contemporanea che chiede alla pedagogia di considerarsi, innovarsi e rafforzarsi come un ambito specifico di studi e di lavoro che giustifica ed alimenta i professionisti dell'educazione non formale, gli educatori e i pedagogisti, come ha già fatto per tradizione con la professione di maestro.

È un cammino che molte altre discipline hanno compiuto nei secoli passati e nuove discipline in tempi a noi vicini o contemporanei, diventando con la loro maturità disciplinare ambiti di conoscenze scientifiche specifiche in grado di rispondere a problemi fondamentali della società attraverso le professioni corrispondenti.

7 La proposta di legge Iori, che tra i diversi contributi ha opportunamente recepito i lavori del gruppo SIPed Professioni e del Tavolo interistituzionale ed interassociativo per il riconoscimento della filiera professionale dell'educazione, è in linea con l'analisi fin qui svolta. Essa valorizza e qualifica il lavoro professionale di educazione non formale degli educatori e dei pedagogisti legittimandone la specificità d'intervento nei diversi ambiti in cui si sviluppa l'educazione informale delle popolazioni di ogni età e condizione, nei quali esse esprimono i saperi d'uso, che sono appunto la base e l'alimento dell'educazione non formale: in tali ambiti, che rimandano agli specifici e connessi bisogni dello sviluppo tangibile e intangibile delle persone e delle società (come spiegato nel precedente par. 3.3), emergono i saperi che esplicitano e cercano le soluzioni ai problemi personali e familiari, sociali e dei diritti-doveri, motori e della salute, ambientali e culturali, dell'informazione, istruzione, formazione e lavoro, dello sviluppo locale e della cooperazione internazionale. A partire dai problemi viene svolto l'intervento educativo nei rispettivi servizi, organizzazioni ed istituti di esercizio dell'attività professionale (Proposta di legge cit., artt. 3 e 4), rispetto ai quali, d'altra parte, devono essere ricondotti a coerenza la formazione universitaria, le competenze dell'educatore e del pedagogista in linea con l'EQF e le attività professionali (artt. da 5 a 14).

Se la pedagogia nella presente stagione storica, che reclama il primato dell'educazione nelle sfide planetarie (UNESCO/UNICEF, 2013), non opera questo passaggio paradigmatico è condannata alla perdita di consistenza disciplinare e professionale. Altre discipline, consolidate o nuove, potrebbero approfittarne per occupare lo spazio lasciato vuoto. È lo spazio indispensabile dell'educazione di menti femminili e maschili libere e solidali per società a democrazia avanzata e inclusiva, espressioni di uno stadio ulteriore e più maturo dell'antropizzazione nella civiltà planetaria della *Civitas Educationis*.

Bibliografia

AA.VV. (2000), *Millennium Development Goals*, New York: United Nations.

Bauman, Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Milano: Feltrinelli.

Id. (2013), *Communitas. Uguali e diversi nella società liquida*, Reggio Emilia: Aliberti Editore.

Bindé, J. (2005), *Towards Knowledge Societies. Unesco World Report*, Parigi: UNESCO.

Id. (2004) (sous la direction de), *Où vont les valeurs. Entretiens du XXI^e siècle*, Parigi: UNESCO.

Butera, F., Bagnara, S., Cesaria, R., & Di Guardo, S. (a cura di) (2008), *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Milano: Mondadori Università.

Capra, F. (2001), *La rete della vita,* Milano: Rizzoli.

Commissione Europea (2014), *Europa 2020. Iniziative prioritarie per una crescita intelligente, sostenibile, e solidale*, in *La strategia Europa 2020 in sintesi,* disponibile online: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_it.htm.

Diamond, J. (2012), *The World Until Yesterday: What Can We Learn From Traditional Societies?*, New York: Penguin Group NY.

Mayor, F., & Bindé, J. (1999), *Un monde nouveau. Rapport prospectif international*, Parigi: UNESCO.

Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E., (a cura di) (2011), *Civitas Educationis: interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori Editore.

Friedman, H. S. (2012), *The Measure of a Nation*, Stati Uniti: Prometheus Books.

Hobsbawm, E.J. (1995), *Il secolo breve 1914-1991*, Milano: Rizzoli.

Iori, V. (2014), *Proposta di legge C. 2656*, http://www.camera.it/_dati/leg17/lavori/schedela/apriTelecomando_wai.asp?codice=17PDL0025950.

Montessori, M. (2007[1948]), *Come educare il potenziale umano. Da conferenze sul Piano Cosmico dette in India, Kodaikanal – Stato di Madras nell'anno 1943*, Milano: Garzanti.

Morin, E. (2011), *La sfida della complessità*, Firenze: Le lettere.

Id. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano: Raffaello Cortina 2012.

Morin, E., Ciurana, E.R., & Domingo Motta, R. (2004), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento,* Roma: Armando Editore.

Mosco, V., & McKercher, C. (2007), *Knowledge Workers in the Information Society*, Lanham: Lexington Books.

Nicolescu, B. (2014), *Il manifesto della transdisciplinarità*, Messina: Armando Siciliano Editore.

Orefice, P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma: Carocci.

Id. (2003), *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano: Guerini e Associati.

Id. (2011), *Pedagogia sociale,* Milano: Bruno Mondadori.

Id. (2014), *Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa en la búsqueda de nuevos paradigmas de Desarrollo Humano*, (USACH, Santiago), Firenze: FUP.

Orefice, P., & Cambi, F. (a cura di) (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Napoli: Liguori.

Id. (a cura di) (1997), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Napoli: Liguori.

Orefice, P., Carullo, A., &Calaprice, S. (a cura di) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova: CEDAM, 2011.

Orefice, P., Granera, R.S., &Del Gobbo, G. (a cura di) (2010), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Napoli: Liguori.

Randers, J. (2013), *2052. Scenari globali per i prossimi quarant'anni. Rapporto al Club di Roma*, Roma: Edizione Ambiente.

Huntington, S.P. (2000), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta,* Milano: Garzanti.

Santoni Rugiu, A. (1968), "Povera e nuda vai pedagogia", in *Scuola e Città*, vol. 3, Firenze: La Nuova Italia.

Stewart, F. (2013), *Capabilities and Human Development. Beyond the Individual: The Critical Role of Social Institutions and Social Competencies*, New York: UNDP.

Sudhir, A., & Sen, A. (2000), *Human Development and Human Rights*, Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2013-2022), *International Decade for the Rapprochement of Cultures*, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221198e.pdf.

UNESCO (2014), *Florence Declaration on Culture, Creativity and Sustainable Development*, 2-4 ottobre, Firenze, 3 UNESCO World Forum on Culture and Cultural Industries. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINAL_FlorenceDeclaration_1December_EN.pdf.

UNESCO/UNICEF (2013), *Making Education a priority in the post-2015 Development Agenda, Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Paris: UNESCO, New York: UNICEF.

United Nation (2014), *The Millennium Development Goals Report 2014*, New York: United Nations. www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)