

# Soggetto, libertà e senso dell'educare. Il pensiero sull'educazione

CHIARA SITÀ\*

Il pensiero sull'educazione di Desinan mantiene come punto di riferimento costante il confronto con le mutevoli sfide che hanno costellato la società e il mondo dell'educazione durante i molti decenni ad essa dedicati, e con il dibattito nazionale e internazionale sui temi educativi, di cui ha saputo raccogliere e sintetizzare i nodi, le contraddizioni, le questioni pedagogiche essenziali secondo uno stile di pensiero sempre improntato al dialogo tra prospettive e filoni teorici differenti.

Il presente contributo si propone di identificare ed esplorare il profilo teorico della sua produzione e del suo insegnamento, concentrando l'attenzione su due aspetti in particolare: in primo luogo i contenuti che costituiscono l'ossatura del contributo di Desinan alla riflessione pedagogica, e in secondo luogo la punteggiatura del suo pensiero, leggibile nei termini di un metodo che caratterizza il procedere delle sue riflessioni.

Sembra di poter evidenziare, nella sua ricchissima produzione, alcuni nuclei fondamentali di un pensiero sull'educazione che non ha mai inteso tradursi in un sistema o in una visione monolitica, in fedeltà ad uno stile che è sempre stato caratterizzato dall'apertura e dalla ricerca di punti di confronto tra angoli di visuale e interpretazioni differenti.

---

\* Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale e docente di Ricerca Educativa all'Università di Verona.

Il titolo di questo contributo focalizza l'attenzione su tre elementi concettuali che possono essere letti come punti cardine della riflessione pedagogica di Desinan: la definizione del soggetto come protagonista dell'azione educativa e portatore di saperi e risorse, l'idea di libertà come dimensione mai compiuta ma componente integrante di ogni processo educativo, e la cornice di senso entro cui può essere collocato l'atto di educare. Questi nuclei di pensiero critico sono presenti, con diverse sfaccettature e in relazione a differenti tematiche, lungo tutto l'arco della produzione di Desinan e costituiscono punti di attenzione ricorrente nella sua pratica formativa rivolta agli studenti universitari e agli insegnanti in modo particolare. Essi consentono di disegnare una geografia dell'educazione ricca e stratificata, fedele a una visione sistemica che non prescinde mai dal legame tra la concretezza dell'agire e la dimensione culturale e valoriale, tra il soggetto nelle sue relazioni immediate e la pluralità di contesti che costituiscono il suo mondo di esperienza o che, in modi diversi, ne condizionano il percorso.

## SOGGETTIVITÀ E LIBERTÀ

Anche nelle analisi più raffinate dei sistemi educativi che l'autore ha elaborato<sup>1</sup>, il punto di equilibrio di ogni impalcatura argomentativa è costituito dalla nozione di soggetto dell'azione educativa, quasi a voler ricordare che nessuna struttura organizzativa e nessuna metodologia, per quanto innovativa e validata, può permettersi di eludere la domanda fondamentale: a quale bambino ci rivolgiamo? Come pensiamo il soggetto dell'azione educativa? Quali sono le dimensioni che lo qualificano e le direzioni di senso in cui si articola la progettualità che lo coinvolge?

È proprio il *chi* dell'educazione il primo ambito di riflessione che merita di essere esplorato nel pensiero di Desinan. Il destinatario, il fulcro e il principale protagonista di ogni pensiero e atto educativo è un soggetto-persona. La scelta della locuzione soggetto-persona è legata alla necessità di collocare il pensiero di Desinan entro un orizzonte concettuale complesso che sembra emergere dai suoi scritti. La sua riflessione è caratterizzata da un solido ancoraggio nell'idea di persona come valore e fondamento, che non ha mai coinciso però con un'adesione intransigente a un tipo di filosofia personalista sbilanciata su un ancoraggio metafisico della realtà umana, ma appare piuttosto in maggiore sintonia con la prospettiva di E. Mounier<sup>2</sup> e in Italia con autori come Catalfamo<sup>3</sup> e Flores D'Ar-

---

1 C. Desinan, *Scuola in discussione*, Udine, Del Bianco, 1984; C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997; C. Desinan, *L'insegnante nel contesto fenomenologico di riferimento*, in: "Studium Educationis", n. 1/1999, pp. 33-43.

2 E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, Ave, 1964.

3 G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma, Armando, 1966.

cais<sup>4</sup>, oltre agli studiosi di orientamento laico che hanno contribuito a ridefinire la persona come punto di convergenza delle istanze delle scienze umane a fronte del venire meno di un insieme di certezze e di territori condivisi nella cosiddetta società post-ideologica<sup>5</sup>.

La centralità della persona intesa come una visione dell'umano ricca, sfaccettata, che rifugge da ogni determinismo e schematizzazione, costituisce il fondamento per un'educazione capace di tradurre in pratica i fini più alti e più ambiziosi. Questi fini non riguardano il solo sviluppo individuale ma esprimono una vocazione globale, che vede l'essere umano come attore entro un ecosistema con il quale vi è una relazione caratterizzata da interdipendenza, più che da sete di dominio e autoaffermazione: infatti, «senza una riconferma e un arricchimento del concetto di persona non siamo in grado di muoverci verso i nuovi traguardi che l'umanità ha di fronte a livello planetario, come la lotta all'ingiustizia sociale, alla povertà, alla distruzione della natura»<sup>6</sup>.

La necessità di salvaguardia dell'integralità di questo soggetto persona, richiamata più volte negli scritti di Desinan, rimanda a una fondamentale indicazione di sguardo per l'educatore. La sua conoscenza dei soggetti è chiamata a farsi carico di un tutto inscindibilmente connesso con la sua realtà di riferimento, e a non soggiacere alla tentazione di effettuare parcellizzazioni artificiose, che offrono l'illusione di poter leggere in modo semplificato realtà complesse ma che in ultima analisi perdono di vista quell'intero della persona che solo è in grado di fornire la via di accesso alla comprensione della sua esperienza del mondo. All'educatore è affidata la consapevolezza, gravida di conseguenze sul piano pratico, che l'uomo integrale non si evolve per frammenti né per rovesciamenti successivi ma attraverso un processo di accrescimento organico<sup>7</sup>. Lo sguardo dell'educatore è quindi chiamato ad assumere come primo riferimento la complessità del soggetto e la sua inscindibilità dal mondo inteso come stratificazione di condizioni materiali, significati, modelli culturali. È nell'interazione quotidiana che la persona mette in atto nei confronti di tutti questi livelli che si giocano le sue possibilità evolutive, la realizzazione della sua "forma", e tutta la pratica educativa.

A partire dalla riflessione di Desinan è possibile enucleare alcuni fondamentali aspetti che qualificano il soggetto-persona e che – come si vedrà nei paragrafi successivi – pongono le basi per un'idea di educazione come fenomeno integrale, capace di connettere orizzonte micro e macro, ovvero sviluppo individuale e contesto, in una relazione dialettica di influenza reciproca. Dalle pagine della rifles-

---

4 G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, 1994.

5 F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in: G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, cit., pp. 29-45.

6 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997, p. 39.

7 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit.

sione di Desinan emerge essenzialmente il profilo di un soggetto contrassegnato da storicità, presenza attiva, relazionalità.

*Storicità.* Il soggetto-persona è sempre pensato dall'Autore dentro il suo ambiente reale, e non in un astratto illusorio che rende tutto possibile. Il contesto in cui il soggetto si muove offre vincoli, opportunità e possibili forme di esperienza con cui un soggetto entra in relazione. Le condizioni in cui un bambino cresce indicano anche la misura della possibilità di fruizione delle opportunità educative disponibili e disegnano la realtà del soggetto in cui l'azione educativa ha luogo. Questi vincoli ambientali, però, non sono mai usati da Desinan come un alibi per sostenere la sovradeterminazione del soggetto da parte delle condizioni in cui nasce e vive, ma costituiscono piuttosto uno stimolo ad agire dentro i contesti, prendendo in carico la loro cultura e le risorse e cornici che questa offre. All'interno di questa prospettiva radicalmente anti-deterministica, la storicità del soggetto si gioca anche nel suo essere dentro il tempo, capace di mettersi in relazione con il passato e di gettare le basi per un dialogo con chi abiterà il futuro. Ciò è possibile in virtù di una sorta di "permanenza dell'umano", di una comune essenza che consente agli esseri umani di superare le barriere della storia e delle differenze per riconoscersi dentro una medesima radice. L'essere umano, pertanto, rimane ancorato a un'identità terrestre che consente di riconoscersi oltre le differenze<sup>8</sup>: non esiste nessun «nuovo Adamo»<sup>9</sup>, epigono di un'umanità rinnovata, ma soltanto esseri umani la cui identità è segnata da forti elementi di continuità che rendono possibile la comprensione, la reciprocità, il dialogo.

*Presenza attiva.* Nel percorso di riflessione di Desinan prende forma l'idea di un soggetto che, nell'interazione con le determinazioni storiche e materiali che ne segnano il percorso, è collocato in una posizione dinamica. La consapevolezza della storicità del soggetto, fatta di vincoli, norme e condizioni ambientali non si traduce in una visione passivizzante di un soggetto determinato dalle strutture ambientali ma è usata per articolare la complessità del posizionamento soggettivo nella relazione con il mondo. La persona, lungi dall'essere semplicemente un prodotto di condizioni esterne, emerge come soggetto attivo, impegnato a comprendere il mondo che lo circonda e a negoziare una posizione capace di assecondarne la crescita. Riecheggia, in questa concezione, la nozione di sviluppo di un autore certamente caro a Desinan, U. Bronfenbrenner, che ha definito lo sviluppo come «il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo»<sup>10</sup>. Lo sviluppo risiede nella possibilità di essere posti in condizione di comprendere il proprio ambiente e di elaborarne in chiave critica e propositiva le caratteristiche e i vincoli. La

---

8 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

9 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 151.

10 U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986, p. 60.

definizione di sé diviene pertanto un processo mai definitivamente compiuto che si gioca nella dialettica tra le dinamiche di sviluppo individuale e il sistema simbolico dell'ambiente culturale e istituzionale in cui i soggetti vivono, fatto di credenze e norme implicite ed esplicite. Questo sistema-ambiente si presenta ai soggetti come un insieme di possibilità che nelle esperienze individuali in contesti specifici sono di volta in volta ridefinite e trasformate, in una tensione continua, che può assumere forme molto diverse, tra soggettività e modelli diffusi<sup>11</sup>. L'educazione ha un ruolo essenziale, nella prospettiva costruita da Desinan, nel garantire e promuovere questa presenza attiva del soggetto, senza sottrarsi alla necessità di fare proposte, anche coraggiosamente inattuali ma in sintonia con un investimento consapevole su una visione dell'umano capace di non appiattirsi sulle determinanti di contesto. Questa riflessione è particolarmente viva nel pensiero sull'interculturalità di Desinan, in cui sottolinea che nelle relazioni segnate dalla differenza culturale è sempre il soggetto, e non la sua appartenenza culturale, ad assumere il ruolo di protagonista. Questo avviene in virtù della capacità di «rielaborare in maniera personale gli stimoli ricevuti»<sup>12</sup> e di qualificarsi come agente di cambiamento nella propria cultura<sup>13</sup>.

Abbiamo quindi a che fare con un soggetto storicamente situato ma non pre-determinato, capace di responsabilità, iniziativa, costruzione di sé. È questa idea della persona a costituire il fondamento di un altro dei punti cardine della riflessione pedagogica di Desinan, quello della libertà che l'educazione è chiamata a custodire e promuovere e che sarà trattato in seguito.

Le conseguenze educative di questo pensiero sono puntualmente delineate negli scritti di Desinan. L'educazione pone al centro un soggetto che prende parte attiva nella propria vita, ed è quindi chiamata a valorizzare le competenze e potenzialità dei soggetti quale che sia il loro mondo di provenienza, tutelando la possibilità di mantenere questa cifra di presenza attiva soprattutto per coloro i quali rischiano di essere incasellati in una lettura che li confina entro le loro condizioni di partenza, privandoli di ogni possibilità di agire.

Se, nel pensiero di Desinan, il rapporto tra uomo e società non è mai improntato alla subordinazione ma piuttosto alla reciprocità, educare significa operare per custodire e promuovere le possibilità di esistenza e di progettualità dei soggetti entro la situazione reale in cui si trovano. Questo richiede a educatori ed educandi di porsi in ascolto e in comunicazione reciproca, di rimettere in questione i propri schemi di pensiero in un processo di negoziazione e costruzione di significati condivisi e di azioni concrete. In questo filo di ragionamento si può inquadrare l'interesse di Desinan per il concetto di empowerment, inteso come obiettivo e processo fondamentale di tutti gli interventi educativi che si pongono

---

11 P. Gjerde, *Culture, power, and experience. Toward a person-centered cultural psychology*, in: "Human Development", 47(3), 2004, pp. 138-157.

12 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 152.

13 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit.

nell'ottica di attivare e potenziare risorse piuttosto che colmare carenze e saturare bisogni. Attivare processi di empowerment significa essenzialmente mettere i soggetti nelle condizioni di comprendere il proprio orizzonte e di agire in esso. Si tratta di un agire libero, in grado di dare inizio a qualcosa di completamente nuovo, non prevedibile in tutte le sue conseguenze e non contenibile entro gli schemi di una razionalità progettante.

*Relazionalità.* Il soggetto che si delinea da questa visione è costitutivamente in relazione, ed è fondato dalla relazione. Senza mai cadere in una retorica moralistica della relazione educativa, Desinan ne analizza lucidamente le componenti e i possibili livelli di lettura, enucleando una concezione di educazione come relazione e come forma dell'agire attraverso le relazioni<sup>14</sup>. In questa prospettiva, l'altro diviene condizione di conoscenza e riconoscimento di sé, misura di fronte all'ipertrofia dell'io, garanzia della possibilità di confronto intersoggettivo.

Una pluralità non massificata è il luogo dell'educazione, che prende le mosse dal dialogo, dalla messa in comune di saperi e discorsi, dalla costruzione di significati e progetti condivisi. I contesti plurali escono dalle mura del privato, e sono luoghi in cui si rivaluta la parola nello spazio comune come atto rivelatore di sé e come base per la costruzione intersoggettiva di un mondo. La premessa necessaria per una pedagogia di questo tipo è costituita dall'assunzione di una logica del riconoscimento e dell'inclusione dell'altro come punto di partenza per costruire competenze, apprendimento, cambiamento. Ritorna, in questo filone tematico, la dimensione della comune radice (e del comune destino) degli esseri umani che fornisce la base dell'intersoggettività e anche dell'impegno educativo e sociale: «Difendere la persona dell'immigrato è anche difendere la persona dell'uomo occidentale contro la sopraffazione, l'isolamento, la discriminazione»<sup>15</sup>. Con questa affermazione Desinan affronta un paradosso fondamentale della relazione educativa che interroga in modo particolare gli educatori che lavorano con situazioni di marginalità e disagio: spesso le istituzioni educative e di cura e i dispositivi interni dell'educatore funzionano secondo la logica della separazione tra sé (pensato come il soggetto sano) e l'utente, in un contesto costruito appositamente per separare la "normalità" dal "disagio", negando la comune radice dei problemi umani che ci fa intravedere nello sguardo di una persona in difficoltà il nostro stesso sguardo, un possibile comune percorso<sup>16</sup>. La dimensione della relazionalità, in Desinan, poggia invece su una premessa di comunanza che non si traduce in simmetria o in forme di immedesimazione che sottraggono a chi educa la sua fondamentale responsabilità, ma riafferma la necessità di una differenza capace di cogliere e mettere in gioco l'umanità che accomuna i soggetti.

---

14 C. Desinan, *La comunicazione e l'agire educativo. Appunti e prospettive*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 59-102.

15 C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, cit., p. 38.

16 F. Dolto, *Psicoanalisi del Vangelo*, Milano, Rizzoli, 1978.

Il tema della libertà, nella produzione di Desinan, costituisce qualcosa di più dell'esplorazione di un attributo soggettivo. La libertà è piuttosto uno sfondo problematico che necessita di una rimessa a tema costante e che viene trattato secondo più linee differenti che vanno a formare il supporto ad una complessiva idea di educazione. Vi è una libertà del soggetto, di essere e realizzare le sue possibilità, che acquista senso entro una cornice segnata dalla libertà dell'educazione, del pensiero e della ricerca. Il tema della libertà, in fasi differenti della produzione di Desinan, è oggetto di una lettura a tutto tondo che in diversi casi si esprime attraverso l'analisi rigorosa delle polarità antinomiche (autoritarismo-spontaneismo, direttività-non direttività...) entro cui si articola il discorso pedagogico sulla libertà e delle loro conseguenze. Se il pensiero di Desinan è stato definito come anti-deterministico, esso può a pari titolo essere considerato anti-spontaneistico. La libertà non è intesa come emancipazionismo vuoto, ma al contrario vi è una visione alta dell'educazione come pratica che è in grado di liberare soltanto nella misura in cui costituisce ciò che apparentemente è antitetico alla libertà dell'educando: un «intervento». Afferma a questo proposito l'Autore: «L'antinomia tra spontaneità e autoritarismo, liberazione e controllo, non direttività e direttività può venir superata attraverso una più precisa nozione di intervento che non coincide né con l'uno né con l'altro dei due opposti. Il problema del rapporto liberazione-controllo può risolversi a favore di chi deve essere liberato, solo a condizione di ammettere che tutto ciò che si fa per liberare l'educando entra nella categoria dell'intervento»<sup>17</sup>. Ogni tipo di intervento educativo, sia esso direttivo o non direttivo, apre percorsi di crescita diversamente connotati e valorizza specifici aspetti delle capacità del soggetto. La domanda dell'educatore non è "se" educare, ma piuttosto come agire a servizio delle possibilità di esistenza e progettualità dell'altro. Chi educa si fa carico di una «avventura della libertà»<sup>18</sup> che lo riguarda da vicino come riguarda i soggetti che gli sono affidati e si assume la responsabilità di essere presenza propositiva e non vuoto contenitore dove giocare un malinteso spontaneismo. La libertà dei soggetti coinvolti nell'azione educativa si avvicina più a un'idea di coscienza e padronanza delle sfide dell'esistenza che alla visione mercantile della libertà di scelta che il pensiero liberista attribuisce al soggetto. Se l'educatore non si sottrae alla necessità di essere presenza effettiva nella vita del soggetto, dall'altro lato il suo ruolo propositivo non è identificabile con l'imposizione di un sistema ideologico; al contrario, una visione di educazione connessa con la persona integrale e con il senso dell'esistenza chiede che i soggetti siano messi nella condizione di imparare a «pensare bene»,

---

<sup>17</sup> C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 37.

<sup>18</sup> Ivi, p. 124.

a utilizzare con profitto le proprie capacità di lettura della realtà al fine di poter realizzare nel mondo più pieno la propria libertà personale<sup>19</sup>.

Un altro ambito che Desinan sottopone a critica, in riferimento alla sua concezione di libertà, è il pensiero funzionalista che appiattisce la soggettività, privandola del suo ruolo di agente di consapevolezza e di cambiamento a favore di un suo posizionamento passivo nei confronti di superiori esigenze. Egli afferma, a questo proposito, che «educazione e apprendimento non sono soltanto l'esito di forze esterne, ma il risultato di un processo personale e intenzionale di scelte, decisioni, motivazioni intrinseche, di progettazione, di confronto con gli altri, di arricchimento e di impegno delle energie più profonde del soggetto in direzione di un fine»<sup>20</sup>. La dialettica tra individuale e sociale, come si può vedere, rimane sempre nel pensiero dell'Autore un punto fondamentale della crescita della persona.

#### IL SENSO DELL'EDUCARE E IL SAPERE DELL'EDUCAZIONE

Alla luce della nozione di soggetto su cui fa perno la riflessione pedagogica di Desinan, la *ratio* dell'educazione si delinea secondo una forma composita che può essere descritta secondo alcuni assi fondamentali, senza la pretesa con questi di esaurire tutta la ricchezza del pensiero dell'Autore.

L'educazione emerge innanzitutto come il luogo in cui ciascuna soggettività prende la forma che le è propria, all'interno di condizioni storiche e materiali che costituiscono risorse e vincoli che entrano nel campo di esperienza personale. La pratica educativa, nel farsi carico della complessità, è in grado di connettere orizzonte micro e macro collocandosi alla confluenza tra individuo e contesto sociale, che è il luogo in cui interagiscono il singolo e i modelli culturali in una relazione dialettica di influenza reciproca. Il nucleo fondante della persona sembra quindi essere pensato come luogo di continuo interscambio tra soggetto e mondo, non riducibile ad una pura interiorità solipsistica né all'essere a servizio di strutture esterne.

Ogni analisi delle teorie educative che Desinan ha fatto è improntata a una ricerca di chiarezza e di equilibrio. Questo equilibrio non va mai inteso come equidistanza di convenienza, ma come capacità di considerare "laicamente" e forse con il giusto distacco ogni sistema ideologico, di osservarne le potenzialità e le mancanze sul piano educativo senza assolutizzarlo e né decostruirlo radicalmente, con uno sguardo attento alle conseguenze concrete, capace di valorizzare gli aspetti di risorsa di ogni posizione teoretica e di indicarne in modo argomentato i limiti. Tutti i fondamentali filoni del dibattito attuale sull'educazione sono a pari titolo considerati portatori di prospettive degne di attenzione: questo

---

19 C. Desinan, *Insegnare o educare*, in: C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola*, Milano, Franco Angeli, 1998.

20 C. Desinan, *Scuola in discussione*, cit., p. 120.



amore per la pluralità e la multivocalità nella definizione dei problemi educativi consente di proporre letture complesse e stratificate, in cui non vi sono territori tabù: anche il filone della descolarizzazione, certamente problematico per un uomo di scuola, è esplorato con serietà in tutti i suoi possibili risvolti di interesse e nodi critici. Nell'equilibrio che contraddistingue ogni sua analisi, il pensiero di Desinan sull'educazione non è partigiano sui sistemi ideologici ma lo è, invece, su ciò che sta al cuore della sua teorizzazione pedagogica: il soggetto. Alla tutela dell'integrità e della dignità di ogni persona Desinan ha dedicato una difesa accorata e costante che è stata motivo ispiratore fondamentale non soltanto per le generazioni di insegnanti che Desinan ha formato, ma anche per le più recenti generazioni di educatori "extrascolastici" suoi allievi, di cui ho la fortuna di fare parte. Questa tensione etica che attraversa il suo impegno scientifico non ha mai i contorni del moralismo. Il discorso sull'educazione di Desinan, infatti, poggia su una solida struttura etica che non coincide, però, con una difesa a priori di principi astratti. Anche nella riflessione sui valori, questi sono considerati come luoghi di incontro tra diverse modalità di pensiero (pensiero cristiano e pensiero laico in particolare), e mai come roccaforti identitarie.

#### ALCUNE NOTE DI METODO

Non sono soltanto i contenuti ma sono i modi del pensare a segnare la specificità del contributo di Desinan alla riflessione sull'educazione. Per questo vorrei dedicare quest'ultima parte ad alcuni appunti di metodo dei quali ho cercato di fare tesoro a partire dal suo insegnamento.

Il primo aspetto, che costituisce anche il fondamentale contributo di Desinan al passaggio dalla centralità di una Pedagogia fortemente ancorata alla filosofia alla visione dell'educazione come campo di studi interdisciplinare (le Scienze dell'Educazione), riguarda una visione composita ma non frammentaria dell'educazione. Lo sguardo dell'Autore non si ferma alla definizione dei "confini" disciplinari e alla difesa del territorio della pedagogia, da molti concepito come minacciato dalle scienze dell'uomo, emergenti e consolidate, che costituiscono il campo delle scienze dell'educazione. L'educazione è un territorio troppo sensibile e rilevante per poter diventare campo di battaglia su chi ha titolo per occuparsene. La ricerca di Desinan è sempre orientata al focus e alla ricerca delle migliori sintesi per i soggetti che sono coinvolti nelle azioni educative. Difendere lo specifico della pedagogia non significa negare la sua natura dialogica ma saperne costruire il sapere secondo enunciati capaci di dare conto della natura propositiva e di orientamento che le è propria.

L'educazione è trattata – anche per questa ragione – come un processo irriducibile a parametri di contabilità. La riflessione epistemologica di Desinan è segnata dalla tensione tra la volontà di cimentarsi con oggetti di indagine caratterizzati da un'intrinseca complessità e la ricerca di una scientificità che fondi il discorso

pedagogico come sapere rigoroso, criticabile e comunicabile. Questo sapere pedagogico fa propria la critica al determinismo e alla pretesa di oggettività propri dell'epistemologia di stampo positivista, che costringerebbero alla riduzione del sapere al solo versante del misurabile e valorizza l'apporto di un dialogo interdisciplinare che consenta di costruire un discorso scientifico su ambiti di studio caratterizzati da dinamismo, imprevedibilità, complessità – quale è, a tutti gli effetti, quello educativo. La capacità dell'educazione di stare in dialogo con le diverse situazioni e di situare nel concreto ogni forma di programmazione è indice della vitalità di pensiero e di carica innovativa delle pratiche educative. Questo campo di conoscenza ha bisogno di diverse epistemologie e diversi strumenti, tra i quali un posto privilegiato è riservato a modalità che possono mettere in dialogo teoria e prassi.

Lo sforzo, compiuto lungo tutto l'arco del suo impegno scientifico, di trovare modalità che consentano di «teorizzare la pratica»<sup>21</sup>, permette a Desinan di affrontare quella fondamentale diseconomia del mondo dell'educazione che conduce a non capitalizzare e a perdere tutto il sapere esperienziale che continuamente viene prodotto da chi è impegnato riflessivamente in azioni educative. Questo sapere spesso rimane silente perché privo di una tradizione e di adeguate forme di conservazione, elaborazione, trasmissione<sup>22</sup>. Accanto al fermento vitale del mondo dell'esperienza, il sapere accademico si è spesso sviluppato seguendo percorsi tematici nati senza un contatto con la pratica e assecondando criteri di priorità utili al solo mondo scientifico. Il risultato è una paradossale impermeabilità tra il mondo del lavoro educativo e il mondo della ricerca sull'educazione. L'azione e il pensiero di chi è quotidianamente impegnato all'interno di un contesto educativo costituiscono, invece, nella produzione di Desinan, il riferimento ultimo e il parametro di valutazione del senso della ricerca pedagogica. Ogni concettualizzazione, infatti, viene esplorata affrontandone fino in fondo le conseguenze sul piano dell'operatività. In modo speculare – questa è un'eredità di fondamentale importanza per chi scrive – anche chi è immerso nella pratica educativa è stimolato dal suo insegnamento a tenere vivo il pensiero sulla complessità, secondo una riflessione che l'Autore contestualizza nella scuola ma che possiamo considerare valida per tutte le professioni educative: se la scuola dell'emergenza è connotata dalla propensione a produrre diagnosi che consentano di incasellare le situazioni difficili e delegarne la gestione allo specialista, la «scuola della normalità» auspicata da Desinan è fatta di professionisti capaci di uno sguardo aperto, riflessivo e non etichettante che permetta loro di riappropriarsi delle proprie capacità di lettura, presa in carico, orientamento prima di affidarsi ad ogni principio di autorità o automatismo conoscitivo.

---

21 C. Desinan, *Educazione e formazione nella società postmoderna*, in: C. Desinan (a cura di), *Formazione e comunicazione*, cit. p. 52.

22 L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in: L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, pp. 1-44.

## BIBLIOGRAFIA

- Bertolini P. (1994), *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in: Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- G. Catalfamo (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma, Armando.
- Desinan C. (1984), *Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative*, Udine, Del Bianco.
- Desinan C. (1997), *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (a cura di) (1998), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Desinan C. (1999), *L'insegnante nel contesto fenomenologico di riferimento*, in: "Studium Educationis", n. 1, pp. 33-43.
- Desinan C. (a cura di) (2002), *Formazione e comunicazione*, Milano, Franco Angeli.
- Dolto F. (1978), *Psicoanalisi del Vangelo*, Milano, Rizzoli.
- Flores D'Arcais G. (1994), a cura di, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola.
- Gjerde P. (2004), *Culture, power, and experience. Toward a person-centered cultural psychology*, "Human Development", 47(3), pp. 138-157.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Mortari L. (2010), *Un salto fuori dal cerchio*, in Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 1-44.
- Mounier E. (1964), *Il personalismo*, Roma, Ave.