

FRANCO CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, “Biblioteca di Scienze della Formazione”, Collana diretta da Enzo Catarsi, Edizioni del Cerro, Pisa 2005, pagine 211, €16,50.

Recensione di
Francesca Caputo

Il libro raccoglie i contributi presentati nell’ambito di un seminario che si è tenuto a Montecatini Terme nel giugno del 2004. I risultati del seminario costituiscono un importante documento composto da ben undici contributi che possono aiutarci ad avere una migliore conoscenza e comprensione degli stretti vincoli che esistono tra intenzioni e processi educativi e formativi. Il merito di questo libro, curato da Franco Cambi (già coordinatore di un vasto progetto di ricerca che ha riguardato il nesso intenzionalità/pedagogia, finanziato dal MIUR e che ha prodotto due volumi pubblicati nel 2004), è quello di aver riaperto il dibattito sul ruolo delle intenzioni in educazione e pedagogia attraverso i preziosi contributi di alcuni tra i maggiori specialisti e studiosi italiani di pedagogia. Le distinte prospettive riunite in questo libro offrono una varietà di opzioni teoriche e metodologiche ampie e specifiche e una vasta gamma di suggerimenti operativi mediante cui è possibile accedere ad una migliore e più dettagliata comprensione degli elementi strutturanti intenzionali e non intenzionali che interessano il discorso pedagogico e i percorsi educativi e formativi. I destinatari di questa opera sono tanto docenti, studiosi e ricercatori universitari di pedagogia quanto docenti e dirigenti delle scuole di ogni ordine e grado. Il volume si propone nel contempo come un’opportunità di studio e uno strumento di lavoro molto utile anche per chi non ha finora coltivato una specifica competenza nel campo degli studi pedagogici.

Qual è in generale il ruolo delle intenzioni in pedagogia ed educazione lo chiarisce sin dall’inizio Franco Cambi. Il punto di partenza di Cambi è che la pedagogia implica un progetto, incarna distinte intenzioni, promuove possibili trasformazioni. Ciò significa che l’agire educativo è in sé plurale e come tale reclama differenti tipologie di intenzioni. Si tratta di un assunto che, come fa notare Cambi, non può che riflettersi sui concetti basilari e indispensabili dell’ambito propriamente pedagogico: *educazione, istruzione, formazione*. L’analisi densa e scorrevolissima di

questi concetti chiave oltre a costituire una utile e minuziosa sintesi da cui partire per orientarsi nella specificità del discorso pedagogico (ideale anche per chi si accosta alla pedagogia per la prima volta) evidenzia con estrema chiarezza la loro stretta correlazione con una funzione progettuale sistematica e intenzionale orientata da fini e scopi. Per aver chiaro il significato di questa affermazione la riflessione di Cambi si propone di distinguere la differenza che corre tra i tre domini specifici della pedagogia al fine di coglierne i legami e i nessi con la nozione di intenzione nelle sue distinte accezioni.

Alla luce di questo intento chiarificatorio, che costituisce un terreno stimolante in particolare per gli studenti di Scienze dell'educazione e della formazione perché fornisce delle indicazioni in grado di facilitare la comprensione dei tratti di fondo concernenti il discorso propriamente pedagogico, Cambi confronta i termini *educazione*, *istruzione* e *formazione* e da questo confronto riceve sicuramente maggiore pregnanza l'intento di abbracciare le distinte sfere intenzionali che riguardano tali ambiti. Ed ecco come in sintesi Cambi commenta questa tesi. In primo luogo sottolinea l'aspetto costitutivo dell'educazione che fa leva sul carattere di conduzione, di cura come guida e orientamento. In questa accezione, come precisa Cambi, consiste del resto la radice etimologica del concetto stesso di educazione che raccoglie la versione latina di *e-ducere* (il cui significato è far uscire, dare alla luce, tirare fuori) e di *edere* (che significa nutrirsi), e si definisce come intenzionale non appena si presenta come azione progettata, direttiva e sistematizzata che tende ad un fine. L'intenzionalità cardine che sta alla base di questo dominio specifico della pedagogia è il paradigma dell'*aver-cura* come progettazione, sostegno e aiuto, intorno al quale si costituisce il nodo centrale del *prendersi-cura*. Quanto all'istruzione, dall'analisi di Cambi, emerge come azione programmata connessa all'insegnamento e all'apprendimento; è cioè un processo mediante il quale un individuo acquisisce conoscenze, saperi, volti a produrre competenze e abilità. La formazione è, invece, come indica Cambi, l'azione che il soggetto fa su stesso nel senso di acquisir forma. Formare è derivato di forma: la forma è l'atto che dà l'essere alla cosa, in questo caso l'individuo. Si tratta di un processo di costituzione del sé come soggetto dotato di una propria forma. Questa concezione, come mette in evidenza Cambi, è profondamente radicata nella lunga e complessa tradizione della pedagogia come *paideia-humanitas-Bildung*. In questi tre processi che sono diversi, benché tendano ad intrecciarsi, Cambi individua dispositivi teorico-pratici diversi: la cura come guida, assistere, orientare; il programmare, progettare e verificare, attraverso il curricolo e la didattica; la cura di sé e la costruzione di sé come soggetto dotato di senso. Su un punto, però, tali processi sono accomunati: il loro aspetto sempre intenzionale, che implica darsi intenzioni e organizzarsi secondo intenzionalità sia pure in modo diverso tra loro.

Nelle forme in cui si danno l'educazione, l'istruzione e la formazione Cambi individua tre dimensioni intenzionali specifiche: il *progetto*, il *modello* e il *sensò*. Il progetto è un'attività intenzionale diretta a porre in essere un modello o un fine educativo-formativo. Il modello è uno schema teorico regolativo che si sviluppa in diverse modalità educative. Una terza forma di intenzione è quella di contribuire a dare senso alle cose che si fanno tenendo presente l'elemento strutturante fondamentale del modello. Sulla base di questa distinzione, Cambi analizza le forme di intenzionalità teorizzate da tre figure fra le più rappresentative e importanti della filosofia dell'azione contemporanea: la teoria degli atti intenzionali di Dennett, la teoria dell'azione di von Wright, la teoria dell'agire comunicativo di Habermas. Nel quadro delle distinte argomentazioni teleologiche che sorreggono i tre modelli, la loro valutazione pedagogica, illustrata in modo molto chiaro da Cambi, svela la possibilità di cogliere l'intenzione educativa sottesa a tutte queste posizioni riconducendola alla tipologia del *progetto* in Dennett, alla tipologia del *modello* o *ideal-tipo* (con uno statuto normativo interessato alle ragioni dell'agire) come indicato da von Wright, alla tipologia di *orientatore-di-sensò* o *modello valore* sulla base delle coordinate habermasiane che implicano una concezione dell'intenzionalità assiologicamente fondata e trasformante.

Egle Becchi relaziona il tema delle intenzioni concettualmente e funzionalmente con la pedagogia del progetto. Il progetto, in quanto attività intenzionale rivolta al conseguimento di un fine, apre un ventaglio di possibilità in ambito formativo-didattico, promuovendo lo sviluppo di atteggiamenti che corrispondono a interessi, motivazioni, propensioni finalizzati all'acquisizione di specifiche competenze e abilità. Nella realizzazione del progetto, particolare attenzione è dedicata alla pianificazione delle attività e delle strategie da attuare per renderlo effettivo. Occorre specificare entro questo profilo il contesto della classe e, una volta individuate e definite le problematiche in essa presenti, predisporre materiali e risorse atti a sviluppare il progetto. I progetti possono generarsi bene a partire da situazioni definite in termini di problemi che suscitano un insieme di domande e, una volta definite le situazioni problematiche, l'obiettivo ultimo è la capacità di trovare e scegliere le soluzioni più adatte ai problemi costituiti da quelle situazioni. In effetti, la pratica della pedagogia del progetto che Egle Becchi analizza tendendo a costituire una sorta di *trait d'union* tra le teorizzazioni pedagogiche riferite al metodo dei progetti di John Dewey e del suo allievo William Kilpatrick e la pedagogia della verifica di Calonghi, Visalberghi e, in parte, anche De Bartolomeis, apre la via all'attuazione di un piano, un modello, o meglio: permette il dispiegamento effettivo di una possibilità. In questo senso, sul piano metodologico, il metodo dei progetti non può essere in alcun modo assimilato ad una prospettiva di tipo ideale o atemporale ma ad una strategia educativa e formativa necessariamente empirica che comporta il *collaudo delle idee*

nei fatti permettendo di raggiungere uno o vari obiettivi attraverso la conversione di un modello in azioni e risorse che promuoveranno nell'alunno l'abitudine a cercare da solo le risposte e lo porteranno a compromettere tutte le sue capacità attive e creative. In particolare è indispensabile, come fa osservare Egle Becchi, che tale percorso diventi una occasione di piacere e gratificazione. Ciò richiede la necessità di realizzare tutta una serie di condizioni, opportunità e stimoli che favoriscano l'assunzione di un *habitus* progettuale nella vita educativa intessuto di ricerca e di godimento.

Enzo Catarsi sottolinea la dimensione intenzionale delle pratiche educative e a proposito del concetto di "cura" fa notare che il maestro deve *avere cura dell'educando* e mai *prendere in cura* l'educando perché ciò significherebbe ostacolarne l'indipendenza e l'autonomia che dovrebbero essere il fine ultimo verso cui tende la categoria della *cura* in ambito educativo e formativo. Riallacciandosi alla tesi sostenuta da Enza Colicchi, Catarsi fa notare che la riflessione sull'intenzionalità è stata dominata, in particolare nel nostro paese, dalla tendenza ad una forte accentuazione teoreticistica fondata sul paradigma razionalistico classico. Non nega la validità del modello in pedagogia, anche nelle distinte caratterizzazioni che si sono susseguite nel corso della storia dell'educazione, ma ritiene che esso non può essere ritenuto valido in modo aprioristico ma al contrario deve essere verificato continuamente ed eventualmente modificato e arricchito oppure abbandonato. Si sofferma, pertanto, sul paradigma della ricerca-azione che conferma questo atteggiamento in quanto presuppone una interazione dialettica tra teoria e pratica e una comunicazione simmetrica fra tutti i protagonisti della ricerca. Al contempo non gli sfugge l'importanza dell'intenzionalità in seno alla progettazione educativa di cui chiarisce gli aspetti più rilevanti.

Rita Fadda sottolinea la centralità del concetto di "cura" nei contesti educativi e formativi e come questa implichi ineludibilmente intenzionalità. La cura è qui intesa come l'a priori di ogni processo e progetto educativo e formativo perché si fonda su un dato ontologico e antropologico che non riguarda solo il bambino ma l'uomo in tutte le fasi della sua esistenza. È a partire dal sentimento di precarietà che ci si prende cura degli altri e di se stessi e la dialettica tra persona e vulnerabilità diventa il paradigma di ogni pratica e progettazione educativa come ha del resto molto ben suggerito al riguardo la teorizzazione di Hans Jonas. Dal momento che ogni esistenza implica un progetto, la cura tende a svelare, portare alla luce le potenzialità di ciascun essere umano affinché si sviluppi secondo la sua forma. È questa una indicazione che scaturisce dalla teorizzazione heideggeriana sulla quale la Fadda si sofferma. Inoltre la cura, se è cura autentica, non

può mai prescindere dall'*alterità* (Lévinas) né da concetti come *salvaguardia, tutela, conservazione* (Arendt) da mettere a fuoco in chiave filosofico-educativa.

Il contributo della Colicchi ha il merito di riconoscere la peculiarità della razionalità pedagogica fondata sull'agire intenzionale pratico: una razionalità pedagogica diversa da quella formale e storica che ha delimitato la nozione di intenzione educativa alle norme generali astratte senza tenere in conto le situazioni reali e concrete in cui le intenzioni educative prendono effettivamente corpo. La razionalità pedagogica che propone la Colicchi ha la funzione di mostrare la distanza che esiste tra *prescrizione* ed *azione* mediante il riconoscimento della centralità del ruolo del soggetto nella diversità delle particolari situazioni contingenti. La Colicchi specifica, dunque, la nozione di intenzione educativa da un particolare interesse empirico, più preciso perché suscettibile di analisi e di miglioramento in quanto è strettamente legato al soggetto. La pratica educativa include sempre il complesso delle dimensioni esperienziali del soggetto: i suoi interessi, le sue risorse ed i suoi limiti.

Marielisa Muzi propone un'interpretazione dell'azione intenzionale sulla base di tre fondamentali assunti: il concetto di intenzionalità dal punto di vista di una ricerca filosofica d'orientamento analitico; i criteri di spiegazione degli atteggiamenti di un soggetto umano connotato da peculiari caratteristiche intenzionali; un tentativo di sintesi dal punto di vista didattico delle questioni analizzate, ossia la valutazione della eventuale distanza che corre tra la formazione di un soggetto che apprende e la formazione di una persona intenzionale che elabora in modo autonomo le proprie credenze e i propri desideri. Una direzione metodologica particolarmente significativa che emerge dalle riflessioni della Muzi consiste nella tesi secondo cui una teoria della formazione che voglia tener conto di una accezione intenzionale della persona con tutto il carico di condizioni materiali, neurofisiologiche e meccanicistiche che la connotano insieme ad atteggiamenti metafisici, morali, linguistici, comporta non solo una revisione profonda del punto di vista epistemologico nei confronti del soggetto in formazione ma anche una progettazione didattica improntata a metodi e concetti più profondi e complessi che provengono da altre scienze e da altri settori di studio delle scienze sociali e che conducono ad un inevitabile esaurimento della prospettiva basata su modalità prevalentemente tecnologiche della didattica stessa.

Il riorientamento della pedagogia dalla visione *tolemaica* ascientifica al progetto-processo di una *pedagogia copernicana* rappresenta il suggerimento di Franco Frabboni. La maniera di evitare i rischi e le insufficienze di filosofie ascientifiche intrise di a priori ideologici e in dipendenza da concezioni metafisiche del soggetto consiste nello stabilire relazioni dialogiche tra ragione ed esperienza, tra critica ed utopia. Da questo punto di vista, il paradigma pedagogico a cui fa

riferimento Frabboni è avallato dalla categoria del *possibile* e la sua corsia epistemologica preferenziale è quella razionalista-deduttivista. Attraverso l'integrazione dei sentieri tracciati dalla *dialettica*, dalla *fenomenologia* e dall'*intenzionalità*, il metodo dell'impostazione pedagogica copernicana è condensato da Frabboni nella formula: *educare in situazione*. L'essere umano è inseparabile dalla sua situazione nel mondo: siamo esseri in situazione. La scienza pedagogica opera così all'interno del binomio possibilità-fattibilità che, lungi dal condurci verso la contingenza, si carica di forze contestative che incitano a comprendere ed agire criticamente nella società nella quale viviamo. All'interno di questo modello, la forza contestativa e utopica, che agisce come base pedagogica fondamentale, è quella che unisce l'utopia con le realtà concrete che devono essere trasformate, quella che favorisce l'attività intenzionale di individui che, come membri di una comunità, si sforzano di comprendere meglio il loro mondo condiviso per trasformarlo. Questa ridefinizione della pedagogia, che si configura come passaggio decisivo per la difesa della ragione e della libertà, implica una nozione di intenzionalità progettuale, congetturale, rispettosa del processo di crescita dei giovani, guidata da un cocchiere di nome *educazione intellettuale* con il compito di fungere da "bussola" di alfabetizzazione collettiva: di emancipazione e di liberamento, e non di modellamento delle nuove generazioni. A fronte di una *pedagogia tolemaica* dogmatica, assiomatica, casuale, indiscreta, che allude ad una persona metafisica, astorica, Frabboni sostiene l'esigenza di costruire una nuova pedagogia per il terzo millennio: una scienza della *persona* ancorata sia ad una *filosofia dell'educazione* corredata di razionalità e problematicità sia ad un'*ermeneutica della formazione* corredata di intenzionalità e discrezione. Frabboni opta così per una città educativa unitaria ed integrata popolata di bambini e adolescenti della *ragione*. In questo senso il problematicismo pedagogico, di cui Frabboni è sostenitore, si fa titolare dell'idea del *possibile* la cui vocazione teleologica è quella di dare *orizzonte* e *meta* alle teorie dell'educazione intese come paradigmi ermeneutici-progettuali e come paradigmi intenzionali di progettazione della vita educativa aperti ai sentieri del possibile e orientati verso il futuro. Una simile interpretazione comporta una pedagogia dall'orizzonte aperto che costruisce il futuro come *intenzionalità*, *possibilità*, *utopia*.

Cosimo Laneve analizza l'intenzionalità e l'intenzione da quattro angolazioni: 1. in educazione dove c'è un atteggiamento intenzionale fondante, contrassegnato dal *tendere in*, dal *tendere verso*, che si semantizza nell'*aver cura di sé* o nel *prendersi cura dell'altro*; 2. in pedagogia che in quanto sapere sull'educazione è intenzionato a formare modelli aventi una funzione *orientativa* per la prassi e una funzione *regolativa* per le teorie che da quel modello si sviluppano; 3. nell'insegnamento che è un atto intenzionale nei confronti della *disciplina di studio* perché pone di

fronte a nozioni, regole per far apprendere, e nei confronti dell'*alunno destinatario*, del *contesto classe* e del *dire in situazione (lectio)*; 4. in didattica che, come tutte le altre scienze, lavora per modelli che non discendono però dall'insegnare reale e concreto ma dalle scienze dell'educazione per cui è necessario riuscire a ricostruire una *epistemologia della pratica* in base alla quale la didattica funzioni come punto d'unione tra l'esperienza e la riflessione. La riflessione teorica ha il suo fondamento e supporto nella realtà e nell'esperienza ed a sua volta l'esperienza si arricchisce e si orienta con la teoria: esiste cioè una relazione stretta tra cornice concettuale educativa di riferimento ed esperienza educativa effettiva. Per tale motivo il modello di didattica di cui è sostenitore Laneve cerca di evitare la separazione tra teoria e pratica e ciò, secondo la specifica prospettiva di Laneve, significa: incoraggiare la pratica a scoprire la sua anima "teorica".

Il nucleo centrale del saggio di Giuseppe Ferraro consiste nella elaborazione di un particolare punto di vista sulla formazione a cui è approdato attraverso un'esperienza di insegnamento tra i giovani dell'Istituto Penale Minorile dell'isola di Nisida (Napoli). Da quella esperienza si è rafforzata in lui la scelta di privilegiare il metodo della formazione di tipo *restitutivo*, ossia un processo di formazione che ha il suo punto cardine nel concetto di *altruità*, e che implica il *re-istituire*, il *riprendersi*, il *re-immettersi* e il *rimettere*. Uno degli aspetti rilevanti di quella esperienza, come racconta Ferraro, fu quello di raggiungere una diversa consapevolezza del significato di intenzionalità dettata dalla particolare e problematica situazione che vivono i detenuti nel contesto carcerario. La consapevolezza che acquisì Ferraro sulla base di questo particolare percorso rimanda ad un altro modo di intendere l'intenzionalità. Questo è il punto cruciale della tesi sostenuta da Ferraro: *l'intenzionalità non è mira ad un bersaglio bene in vista, ma significa piuttosto rendere visibile l'invisibile, vedere quello che manca*. È qui che prende corpo l'idea di una *formazione restitutiva* come possibilità di riuscire a restituire all'altro la sua intenzionalità. Nell'ambito delle attività rivolte all'approfondimento di conoscenze e strumenti utili per i percorsi formativi da offrire ai detenuti, il modello descritto da Ferraro è sicuramente fra i più significativi.

Rosella Frasca realizza un attento e scrupoloso lavoro di indagine linguistico-filologica sul concetto fondamentale che connota lo statuto dell'intenzionalità: il termine *tèlos*, rischiarandone le valenze concettuali attraverso il confronto con il suo opposto: *amàrtema*. Quello che Rosella Frasca vuole mettere in rilievo sono i due risvolti che entro questo quadro viene ad assumere il fenomeno educativo: da un lato l'educazione indirizza verso la via giusta che a propria volta conduce all'obiettivo/*tèlos/aretè*, dall'altro la mancanza di tale guida ci fa mancare il bersaglio come è il caso del pensiero veterotestamentario e del Nuovo Testamento che si appropriano di tale tematica aggiungendovi il senso di colpa e del peccato o introducendo una concezione dell'*amàrtema* come

forza che allontana l'uomo da Dio. Il termine *amàrtema*, che significa mancare lo scopo, è contrario di *tèlos* che indica invece il compimento, l'esito, il risultato. A partire da questa importante chiarificazione Rosella Frasca analizza a grandi linee la concezione del fenomeno educativo nell'accezione antica greca e romana evidenziandone i nessi (evidenti ed espliciti) con un'intenzionalità pedagogica fondamentalmente teleologica.

Il saggio di Epifania Giambalvo consiste in una scrupolosa ricognizione del concetto di intenzionalità nell'accezione fenomenologica husserliana e in una ricca analisi delle sue implicazioni dal punto di vista delle implicazioni pedagogiche ed educative. Dalla lettura in chiave pedagogica ed educativa fornita dalla Giambalvo l'intenzionalità husserliana si presenta come meta-intenzionalità poiché teorizza, alimenta e sorregge il processo educativo e/o formativo configurandosi come strumento attraverso cui l'io progetta il proprio *ex-ducere* per entrare in relazione con se stesso e con l'altro. Si tratta di un processo complesso, fatto di soste e di svolte, teleologicamente orientato verso ciò che è altro dalla coscienza, verso obiettivi, finalità e valori e sorretto dalla teoria che si fa prassi. I temi husserliani dell'*alter-ego* e della "comunità intermonadologica", interpretati dalla Giambalvo come dispositivi atti a comprendere la soggettività umana nella cornice dell'alterità (intesa come apertura al futuro e come apertura all'altro, all'incontro con altri popoli, con altre culture e civiltà), tracciano una feconda pista educativa e formativa emancipativa ed interculturale.