

Non solo Scuola

collana diretta da
FRANCO FRABBONI

16

Comitato scientifico della collana

MIGUEL ZABALZA

Università di Santiago di Compostela, Spagna

NANDO BELARDI

Università di Colonia, Germania

GERWALD WALLNOEFER

Università di Bolzano

MASSIMO BALDACCI

Università di Urbino

UMBERTO MARGIOTTA

Università Ca' Foscari Venezia

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Luca Agostinetti

EDUCARE

*Epistemologia pedagogica,
logica formativa e pratica educativa*





ISBN 978-88-6760-178-3

2013 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Mi stupisce sempre sentir ripetere: sì, va bene in teoria, ma come sarà in pratica? Come se la teoria fosse fatta di belle parole, buone solo per la conversazione, ma non per servire da base a tutta la pratica, cioè a tutta l'attività. Ci deve essere stata nel mondo una quantità spaventosa di teorie stupide, se è potuto entrare nell'uso un ragionamento così incredibile. La teoria è ciò che si pensa di un argomento e la pratica è ciò che si fa. Ma come può essere che un uomo pensi che bisogna agire in un certo modo e che faccia poi il contrario? Se la teoria della preparazione del pane è che bisogna prima impastare, e poi mettere in forno, nessuno, se non i pazzi, conoscendola potrà fare il contrario. Ma da noi è di moda dire: questa è la teoria, ma come sarà la pratica?

[Lev Tolstoj 1886, p. 154]

Sommario

Introduzione	15
---------------------	-----------

Parte I: EDUCARE E FORMARE

I. Educare. Un agire competente	21
1. L'educazione come forma di azione	21
2. Azione educativa ed evento educativo	23
3. La tridimensionalità del nesso Teoria-Pratica(-Teoria)	26
4. Dall'intenzione all'azione educativa	27
5. Educare: agire con competenza pedagogica	30
II. Il Modello in Pedagogia	33
1. Il significato del Modello in Pedagogia	33
2. Piano antropologico: persona e progetto storico	35
3. Piano pedagogico: disposizioni e progetto pedagogico	39
4. Progetto educativo: condizioni d'esercizio e obiettivi	43
5. Condizioni rilevanti, attività e azione educativa	46
6. Logica FOA e falsificazione	50
III. Formare. Formazione, educazione, professione	55
1. La formazione in chiave pedagogica	55
2. Formazione e educabilità della persona	57
3. Formazione e educazione	58
4. La formazione professionale	60
5. Tipologia e temporalità	62

IV.	Per una formazione della professionalità educativa a matrice modellistica	65
1.	La professionalità educativa e le sue competenze	65
2.	La competenza educativa	67
3.	Teoria o pratica?	
	Le impostazioni alla formazione educativa	69
4.	La formazione della professionalità educativa a matrice modellistica	72
5.	Il valore formativo del modello: il portato euristico	74
6.	Fondamento, flessibilità e sostenibilità	76

Parte II: FORMARE AD EDUCARE

V.	Come formare ad educare?	
	Premesse, condizioni e contesti formativi	81
1.	Introduzione alla ricerca	81
2.	Il tempo della formazione	82
3.	L'ambito della ricerca-azione: l'educativa residenziale	84
4.	I contesti della formazione	88
5.	Le specificità formative	90
VI.	Avvio formativo, impianto e moduli formativi	95
1.	Logica e impianto. La Tavola degli enunciati	95
2.	Dai bisogni agli obiettivi formativi	101
3.	La formazione sugli enunciati problematici	104
4.	La logica a slalom	106
VII.	Moduli direttivi e condizioni pedagogiche	111
1.	La definizione del percorso nella domanda formativa	111
2.	Moduli formativi. Il percorso	115
3.	Moduli seminariali. L'organizzazione	118
4.	Educazione e organizzazione. La reciprocità dei versanti	121
5.	Moduli direttivi. Gli enunciati normativi	123

VIII. Progetto pedagogico: sistema di disposizioni e finalità	127
1. Dalla logica formativa alle condizioni pedagogiche	127
2. Le mappe disposizionali	129
3. La definizione del progetto pedagogico	132
4. Criteriologia interpretativa delle mappe disposizionali	136
IX. Progetto educativo, PEI e risultati	139
1. Dalla logica formativa al progetto educativo	139
2. La selezione delle finalità e la definizione degli obiettivi...	143
3. La definizione delle attività e progetti educativi	146
4. Analisi del percorso di ricerca-azione e risultati	149
5. Considerazioni conclusive	154
Conclusioni	157
Riferimenti bibliografici	161
Appendice	171

Parte I

EDUCARE E FORMARE

Educare. Un agire competente

1. L'educazione come forma di azione

L'educazione è un'esperienza profondamente umana. Essa è un vero e proprio “costituente antropologico”, sia in senso filogenetico che ontogenetico: qualcosa che ci qualifica come esseri umani e come singole persone.

L'uomo non potrebbe essere tale senza educazione: eppure è questo stesso nesso costitutivo a renderla sfuggente, proprio in quanto essenza abbondante, esperienza diffusa, radicata e radicale in e per ognuno. Tutti, in un modo o nell'altro, siamo stati educati; tutti, in un modo o nell'altro, ci siamo trovati ad educare. L'educazione sembra perciò “immediatamente” disponibile e accessibile, sicché, in questa accezione, si può pensare che l'educazione scaturisca da tale propensione in forme essenzialmente “immediate”, adeguatamente alimentate e orientate in termini di intuizione e buon senso.

È chiaro che non possiamo essere d'accordo con questa concezione, pur comune e “di lunga durata”, dell'educazione, sebbene sia utile esplicitarla fin dall'inizio, poiché essa ci consente di proporre, in termini giustificati, una diversa idea di educazione.

Per questo intendimento, ci pare utile partire da alcune domande: che cos'è, in essenza, l'educazione? Che cosa significa essere competenti in educazione? E come la pedagogia è in grado (se è in grado) di rispondere a questi interrogativi?

La prima domanda che abbiamo posto è forse il punto più ov-

vio dal quale partire. Tuttavia in questo lavoro non intendiamo esplorare lo sviluppo del costrutto di educazione, né disaminare le molte, varie e ricche definizioni che oggi all'interno della pedagogia contemporanea è possibile reperire¹. In termini definitivi e sufficientemente esaustivi, possiamo limitarci a riportare una sintesi della definizione proposta da Dalle Fratte (1986, 2003, 2010) indicando l'educazione come il *processo volto alla massimale realizzazione della persona*, delle sue potenzialità ("disposizioni"), del suo "progetto storico"².

È noto e condiviso che l'educazione si dà nel valore evolutivo di una relazione di tipo asimmetrico (Pellerey 1998, Macchietti 2009, Boffo 2011), nella forma di un accompagnamento e di un sostegno rispettoso della libertà della persona (Laporta 1996, Milan 2002, Botturi 2003, Dalle Fratte 2003a), riguardoso della sua unicità e indirizzato al suo "poter essere" piuttosto che alle sue difficoltà (Freire 1996). Condividiamo il ruolo che in ogni percorso educativo devono trovare l'ascolto (anche empatico), la bellezza dell'incontro e la fatica del confronto (Buber 1993, Milano e Ius 2010); ricordiamo, in ultimo, la dimensione della finitezza, poiché ogni cammino educativo è volto all'esito del suo stesso termine, con lo scopo di poter assumere nuovi percorsi, relazioni e acquisizioni.

Ciò che in questa sede principalmente ci interessa mettere in luce è una dimensione *essenziale* dell'educazione, apparentemente evidente ma troppo spesso trascurata: il fatto che l'educazione è un'azione.

- 1 È disponibile un'abbondante bibliografia a riguardo (soprattutto di tipo manualistico), alla quale necessariamente rimandiamo. A titolo di semplice e parziale esempio, si vedano tra gli altri: Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari 2005; Chiosso G., *Novecento pedagogico. profilo delle teorie educative contemporanee*, Franco Angeli, Milano 1997; *I significati dell'educazione. teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009; Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari 2003; Kanizsa S., Tramma S. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011.
- 2 Svilupperemo adeguatamente questo concetto nel prossimo capitolo, così come illustreremo i concetti di "disposizione" e di "progetto storico".

Se la dimensione dell'agire è intrinseca alla forma verbale (educare), essa è contenuta d'altra parte anche nello stesso sostantivo: l'educazione non può dirsi tale se non nella forma dell'azione.

Prima di passare a descrivere il significato e le dimensioni dell'azione educativa dobbiamo esplicitare la nostra posizione nei riguardi della pedagogia, che assumiamo in quanto *scienza pratico-prescrittiva* (Dalle Fratte 1986, 1992, 1995b, 2004b, Pellerey 1998, Scaglioso 2009), la quale ha come proprio oggetto specifico l'azione educativa (e non l'educazione in generale). In tale accezione, con le parole di Dalle Fratte, la pedagogia

consente di fornire conoscenze proprie in ordine alle azioni educative (e in questo senso è *descrittiva*), in ordine alla coerenza fra l'intenzione e l'azione stessa e infine in ordine agli effetti che tali azioni producono nel quadro di un contesto certamente di natura sociale, ma regolato – per la funzione stessa della pedagogia e del modello che la concerne – da prescrizioni di natura deontica e tecnica (e in questo senso è *prescrittiva*)³.

La pedagogia è perciò costitutivamente orientata verso l'azione: d'altra parte, come afferma Bertagna, “non esiste una teoria pedagogica che si intenda proclamare scientifica la quale non parta dalla e non giunga alla pratica educativa”⁴.

2. Azione educativa ed evento educativo

Riconoscere nell'azione educativa lo specifico oggetto della pedagogia come scienza ci consente di definire un suo primo e fonda-

3 Dalle Fratte G., “Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica”, in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorso interpretativi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005, pp. 82-83.

4 Bertagna G., “Modernità epistemologica della pedagogia generale e principi di pedagogia generale”, in Minichiello G. (a cura di), *L'epistemologia pedagogica. Stato dell'arte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 51.

mentale carattere, quello di essere finalisticamente orientata, ossia il suo essere un'azione *intenzionata*.

“Senza intenzione, per quanto debole, non si dà azione educativa”⁵: il fatto di essere intenzionalmente agita distingue in termini sostanziali l'azione educativa da quell'ordine di accadimenti identificabile nel novero degli “eventi educativi”. Questi ultimi possono essere definiti come quei fatti che hanno un qualche effetto di tipo educativo. La nostra vita è costellata di tale ordine di eventi, che, rispetto alla nostra crescita e formazione personale, possono apparirci come più o meno positivi (e che definiamo in tal senso “educativi”), oppure come negativi (cosicché essi possono essere qualificati in senso “diseducativo”). In realtà è ben difficile stabilire quale fatto non sia un evento educativo, poiché ogni accadimento che ci riguardi o ci tocchi, a ben vedere, potrebbe avere una qualche influenza (in positivo o meno) sulla nostra crescita e formazione. Ciò è più evidente nei casi di accadimenti particolarmente importanti, siano essi imprevisi (un licenziamento, una vincita fortuita, la morte inattesa di una persona vicina) oppure anche preventivabili nella maggior parte delle esperienze umane (l'entrata nel mondo del lavoro o il pensionamento, la costituzione di una coppia e di una famiglia, la nascita di un figlio o la morte di un genitore).

Tuttavia tra tali accadimenti e i piccoli eventi quotidiani, comprese le nostre routine e abitudini, vi è solamente una differenza di grado e non di sostanza. Le nostre vite sono lambite e segnate da un'infinità di eventi che ci consentono, ad esempio, di maturare visioni, di sviluppare o confermare capacità, di disimparare abilità un tempo padroneggiate: il dover cedere il posto in autobus dopo il rimprovero di una persona anziana che avanzava quel diritto, il prendere nuovamente l'automobile per andare al lavoro, il primo cambio di pannolino, un sincero confronto con un amico: tutti questi fatti hanno, inevitabilmente, un qualche (seppur piccolo) effetto di ordine educativo. Eppure, non definiremmo di certo tali

5 Dalle Fratte G., “Per una teoria dell'azione educativa”, in Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*, Armando, Roma 1995, p. 203.

accadimenti come “azioni educative”, proprio perché a mancare è in primo luogo una consapevole e esplicita intenzionalità.

Non è quindi l'esito il primo elemento a qualificare come educativa un'azione, sebbene anch'esso giochi un proprio ruolo: benché vi possano essere eventi della nostra vita che comportano in noi grandi cambiamenti, le azioni educative, in quanto intenzionalmente orientate al perseguimento di un dato risultato (mai diseducativo) ed essendo predisposte a tale scopo, hanno una *possibilità significativamente maggiore* di pervenire ai risultati educativi ai quali mirano. E data l'ambizione a cui l'agire educativo mira, ciò non è affatto poco.

Gli eventi accadono, le azioni si decidono e si attuano secondo logica e metodo. Vediamo quindi che oltre al requisito dell'intenzione vi è quello di “un certo modo di agire” quell'intenzione: è questo l'aspetto della logica e del metodo in educazione, che va a colmare l'altro requisito che ci consente di concepire la pedagogia come scienza: oltre a quello dell'oggetto specifico, quello del proprio metodo, ossia del *rigore* (Dalle Fratte 1986, 1992, 1995b, 2004b). A quest'aspetto dedicheremo tutto il prossimo capitolo; ora soffermiamoci ancora sull'azione educativa.

In virtù della propria maggiore potenziale efficacia (nonché, come vedremo, di una loro legittimazione epistemologica) l'azione educativa deve divenire lo spazio di movimento dell'educatore, la sua *forma mentis* e la sua *forma d'azione*. Al contrario, l'educatore scarsamente competente è quello che si affida al solo buon senso, alle abitudini, ai soli eventi, erodendo lo spazio della propria intenzionalità e rinunciando ad un rigore procedurale e metodologico.

Operare sul versante delle azioni educative, vogliamo ancora aggiungere, significa anche educare agli eventi, ossia rendere maggiormente capaci di affrontare gli accadimenti della vita, anche di quelli potenzialmente più pericolosi e con i portati più involutivi. Privi di educazione, siamo sguarniti di fronte agli eventi, soli in balia degli accadimenti.

L'azione educativa racchiude così in sé la dimensione dell'intenzione e quella dell'attuazione, il piano teorico e quello pratico⁶.

6 Pur non essendo possibile sviluppare in questa sede tale questione, è necessa-

Passare dall'intenzione all'azione è tutt'altro che scontato e tutt'altro che semplice; il passaggio (che più propriamente va interpretato come “nesso”) tra teoria e pratica in pedagogia è infatti complesso e articolato. Ma è proprio sulla reciproca relazione tra questi due versanti che si gioca il significato dell'educazione e il valore della competenza pedagogica. Vale perciò la pena articolare in termini adeguati il nesso esistente tra intenzione e azione, a partire dal riconoscimento di tale nesso nelle corde più profonde del discorso pedagogico, laddove è usualmente definito come “nesso tra teoria e pratica”.

3. La tridimensionalità del nesso Teoria-Pratica(-Teoria)

Abbiamo visto che la pedagogia, in quanto scienza pratico-prescrittiva, non solo ha come proprio specifico oggetto l'azione educativa, ma è all'azione in quanto “momento effettuale” (Dalle Fratte 1995b, 2005b), ossia alla pratica educativa, che essa immancabilmente tende e dalla quale trae senso. Il carattere perciò di “sapere pratico” mette già in evidenza che le dimensioni teoriche e pratiche in pedagogia non sono alternative (le une o le altre), ma risultano essere vicendevolmente legate (le une alle altre, le une nelle altre): Scaglioso parla a riguardo di una implicazione dinamica di “piani che si rimandano a vicenda l'uno all'altro, nel senso che la *teoria*, riflessione maturata sulla *prassi*, si coniuga in un certo modo, in termini di generalizzazione come premessa di *trasferibilità*”⁷

rio richiamare il fatto che, oltre a quanto sinora affermato, l'azione educativa è tale se racchiude in sé tre componenti: a) una componente soggettiva, scientifico-umana, intimamente connessa alle *disposizioni* (*capacità*) della singola persona; b) una componente oggettiva, contenutistica (disciplinare), attinente all'oggetto dell'agire (conoscere, fare, essere); c) una componente deontica, ideale, riguardante il dover essere. Per lo sviluppo di tale concetto si veda in particolare Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, Armando, Roma 2004.

- 7 Scaglioso C., “Azione educativa e pedagogia come scienza pratica”, in Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni contesti e teorie*, cit., p. 207.

a nuovi contesti pratici di ordine educativo. Possiamo perciò dire che l'educare è un'azione (almeno) *bidimensionale*, che è possibile solo coniugando la dimensione teorica e quella pratica.

Tuttavia ciò non ci pare sufficiente, e riteniamo più appropriato ricorrere ad una rappresentazione *tridimensionale* dell'educazione. La natura del legame teoria-pratica, infatti, può meglio trovare espressione nell'inserimento di "un terzo tempo" nuovamente teorico, che conferisce così al nesso in oggetto una *qualità triadica*, in ciò che Dalle Fratte (1995b, 2005b) definisce "circolarità di teoria-prassi-teoria". In questo circolo virtuoso, la teoria pedagogica, costitutivamente orientata all'analisi e attuazione dell'educazione, nei termini delle sue manifestazioni pratiche (le azioni educative), può "attraverso il terzo momento (teorico), trascendere quella realtà così indagata"⁸, tale che impegnata "a conoscere/comprendere l'azione e a riflettere sull'azione" sia non di meno "guida all'azione"⁹.

La circolarità "teoria-prassi-teoria" consente quindi di orientare, fondare/legittimare e acquisire nuova conoscenza dall'esperienza, poiché questa – ancorata alla ricorsività teorica – non rischia di smarrirsi (come altrimenti avverrebbe) in meccanismi di autoconferma psicologica o nell'acquisizione inconscia di routine, ma si configura quale "pratica della teoria" che se esercitata/interpretata attraverso la "struttura logico-sintattica della pedagogia come scienza pratico-prescrittiva" (codificabile, come vedremo a breve, nel Modello in Pedagogia), consente di *verificare* l'esperienza dell'azione pervenendo così ad un arricchimento teorico (sia esso di parziale conferma o sconfirma della teoria dalla quale si è partiti).

8 Madriz E., *Prendere forma per dare forma. L'azione educativa professionale*, Armando, Roma 2011, p. 48.

9 Scaglioso C., "Azione educativa e pedagogia come scienza pratica", in Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni contesti e teorie*, cit., p. 207.

4. Dall'intenzione all'azione educativa

Nella concezione che stiamo proponendo, il terzo asse (quello nuovamente della Teoria) conferisce, in sostanza, tridimensionalità (ossia *profondità*) all'essenziale nesso Teoria-Pratica: non sfuggerà che è proprio questo ciò che deve saper fare un educatore competente, agire in modo avveduto (giustificato, tanto nelle intenzioni quanto nel modo di attuarle) e imparare sempre da ciò che fa (perfettibilità). Per questo, sempre “il lavoro pedagogico [...] utilizza strumenti per la razionalizzazione e la regolazione delle esperienze”¹⁰; come ben sintetizza Cunti, l'educatore

opera una chiarificazione graduale e sistematica del fenomeno attraverso l'impiego di strutture teoriche [...]. La discriminante dell'agire professionale è, allora, nella circolarità *teoria-pratica-teoria*, poiché, per un verso, non esiste alcuna operatività che non sia suggerita dalle idee sulla realtà nella quale si agisce, pur se talvolta inconsapevoli, e, per l'altro, l'esperienza professionale arricchisce le capacità interpretative e di intervento del soggetto¹¹.

L'autrice arriva così convenientemente a concludere che “la professionalità è fondamentalmente *creazione di una razionalità pratica*”¹², la stessa che definisce epistemologicamente il dover-essere del sapere pedagogico e del procedere educativo. Quest'ultimo ha quindi a che fare con il modo nel quale l'“intenzionalità qualificata”¹³ dell'educatore come “teoria” (T) si traduce in coerenti azioni educative (A).

10 Gaspari P., *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma 1995, p. 9.

11 Cunti A., “Competenze professionali e competenze di sistema”, in P. de Mennato e A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini e Associati, Milano 2005, p. 50.

12 *Ibidem*.

13 Dalle Fratte G., “Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica”, in Mariani A. (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005, p. 78.

Tale coniugazione ($T \rightarrow A$) non può essere che di carattere progettuale: in chiave epistemologica, intendiamo qui per progetto (P) la pianificazione coerente delle finalità e degli obiettivi educativi in ordine alle molteplici condizioni situazionali che inevitabilmente intervengono nella pratica educativa, sì da far in modo che le azioni conseguenti dal progetto realizzino quanto più possibile le intenzioni dell'educatore. Il progetto quindi rappresenta la forma del processo educativo ed il modo per governarne l'intrinseca complessità, ponendosi quale tramite tra l'intenzione e l'azione. È in tale termini che possiamo perciò arricchire la precedente sequenza come segue: $T \rightarrow P \rightarrow A$.

Notiamo però, sotto questa luce, che la posizione così acquisita dal progetto apre ad un nuovo problema, quello della sua *congruenza*. È evidente che per una funzione così importante, non può risultare sufficiente un qualsivoglia progetto, ma sia necessario presupporre un progetto che rispetti alcuni criteri capaci di tutelare lo specifico della razionalità pedagogica, ossia garantire il nesso tra intenzione e azione. Ovviamente, non è possibile prestabilire in termini rigidi un progetto sempre valido a questo scopo, data l'enorme varietà delle situazioni educative nelle quali esso deve essere applicato. I criteri di garanzia del progetto non possono perciò avere forma contenutistica, ma debbono essere di natura logica, sì che quest'ultima costituisca l'orientamento necessario che prenderà (anche contenutisticamente) il progetto per la traduzione dell'intenzione in azione.

La soluzione è dunque quella di individuare un *modello* che stabilisca i necessari parametri logici e prassici che il progetto deve rispettare per essere efficace nello specifico del campo educativo. Per garantire compiutamente il passaggio dall'intenzione pedagogica come teoria all'azione educativa, in altre parole, occorre un "meccanismo di mediazione" tra le intenzioni (T) e il progetto (P), volto a garantire una forma logica atta a realizzare la specifica razionalità pedagogica e l'azione educativa: tale è la funzione del modello (M). In questo modo, possiamo completare la nostra sequenza logica nei seguenti termini: $T \rightarrow M \rightarrow P \rightarrow A$ ¹⁴.

14 Nota opportunamente Dalle Fratte, che tale impianto epistemologico può es-

5. Educare: agire con competenza pedagogica

È dunque il dispositivo del modello ad assumere una posizione cruciale nella logica e attuazione dell'agire educativo. Come meglio vedremo nel quarto capitolo¹⁵, nel modello è perciò implicata anche la competenza dell'educatore: la sua identità professionale,

certamente costituita da e su una base di saperi disciplinari (*teorie*), è tuttavia determinata nella sua peculiare specificità e unità dal modello quale dispositivo scientifico di elaborazione di *progetti* e di produzione di *azioni*. È il modello, dunque il convertitore della *conoscenza* (*teoria*) in *competenza* (professionale) che si costruisce appunto sull'asse epistemologico *modello-progetto-azione*¹⁶.

Il modello, inoltre, come abbiamo poco sopra accennato, costituisce il secondo requisito per riconoscere la pedagogia come scienza: il primo è quello di avere un proprio specifico oggetto di indagine (l'azione educativa); il secondo è quello di identificare un *rigore* per "agire" in ordine al proprio oggetto, ossia precise "procedure di progettazione, attuazione e verifica [...] in riferimento ai valori, ai fini, alle finalità e agli obiettivi stabiliti". Tali procedure attinenti al requisito del rigore sono "rinvenibili in *pedagogia* nel suo '*modello di logica*'"¹⁷.

Educare con competenza perciò significa essere in grado di *agire educativamente*, alla luce delle condizioni di sistema, in termini

sere d'altra parte riferito "a tutte le scienze che manifestano una spiccata connotazione pratico/operativa e una valenza/orientamento professionalizzanti" (Dalle Fratte G., "Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica", in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, cit., p. 84).

15 Si veda in particolare il paragrafo 2. *La competenza educativa*.

16 Dalle Fratte G., "Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica", in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, cit., pp. 83-84.

17 Dalle Fratte G. (a cura di), *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*, Fondazione Monsignor Dalponte, Trento 2010, p. 8.

efficaci, ossia giustificati e coerenti. In quest'ottica dovrebbe apparire evidente che nemmeno in educazione la competenza può corrispondere a sole abilità, capacità o conoscenze (Meghnagi 1998, Galliani 2004, Pellerey 2006, Xodo e Benetton 2010), che evidentemente non sono aprioristicamente codificabili¹⁸, poiché essa consiste nella “specificità consapevolezza e padronanza della logica”¹⁹ secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale”²⁰, mentre la “qualità ed efficacia educativa dipendono dal grado di congruità, pertinenza e corrispondenza dell'azione rispetto ai fini e alle finalità in ordine ai quali”²¹ tale intervento è stato progettato²².

Ben sapendo che vi possono essere diverse tipologie di modelli anche in campo pedagogico (Baldacci 2010), quello che qui è in discussione è da intendersi come “modello di logica” (Agazzi 1984; 1986; Dalle Fratte, 1983, 1984, 1986, 1987, 2004b; Galvan 1983, 1986). E in quest'ambito, riteniamo che quello che meglio corrisponda all'impianto epistemologico sin qui delineato sia il *Modello in pedagogia* (Dalle Fratte 1986).

Il Modello in Pedagogia, da un lato, codifica la logica dell'educare (ossia la logica secondo la quale progettare e attuare un intervento educativo); dall'altro lato, consente di orientare verso un'efficacia educativa, poiché indica i criteri ed i vincoli per i quali le intenzioni dell'educatore, nel concreto di una data situazione educativa, possono realizzarsi al meglio. E sono queste, essenzialmente, anche le ragioni per le quali abbiamo assunto tale modello a fondamento di un dispositivo formativo rivolto ad organizzazio-

18 Si veda a tale riguardo quanto sviluppato nel capitolo 4, in particolare nel paragrafo 1. *La professionalità educativa e le sue competenze*.

19 Il corsivo è nostro.

20 Dalle Fratte G., “Un'ipotesi di modellizzazione”, in Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Vol. 1, Armando, Roma, 2005, p. 93.

21 Dalle Fratte G., “La formazione universitaria degli insegnanti. Saperi, tirocinio, laboratori”, in Dalle Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 1998, p.37.

22 Svilupperemo tali concetti nel quarto capitolo, in particolare nei paragrafi 1. *La professionalità educativa e le sue competenze* e 2. *La competenza educativa*.

ni educative e ai loro educatori, secondo un percorso di ricerca-azione che ci ha impegnato diversi anni e che avremo modo di illustrare nella seconda parte del presente volume.

Dedicheremo quindi il prossimo capitolo ad un'illustrazione sufficientemente dettagliata del Modello in Pedagogia, attualizzandone i portati, evidenziandone la logica sottesa e le implicazioni che da esso derivano sul piano teorico, logico e concreto per chi si appresta a fare l'azione oggetto di questo lavoro: educare.

Il Modello in Pedagogia

1. Il significato del Modello in Pedagogia

Il Modello in Pedagogia può essere inteso come il dispositivo giustificativo e ordinatore del processo educativo, ossia come la “struttura” necessaria a qualificare come pedagogico il pensare e il fare dell’educatore (Dalle Fratte 1983).

In primo luogo va precisato che nel MIP¹ il significato del termine modello ha una doppia valenza: la prima è quella di “*luogo euristico e interpretativo*”², ossia del modello in quanto “‘modello di logica di una teoria pedagogica’ e in questo caso si tratta di una vera e propria procedura di costruzione della teoria pedagogica, venendo così il modello ad assumere una funzione prevalentemente metateorica rispetto al discorso pedagogico e alla sua stessa logica”³. Il modello codifica e formalizza i passaggi necessari all’agire pedagogico, che si fondano sull’assunzione di premesse d’ordine assiologico-valoriale e sull’ordinamento delle condizioni entro le quali dispiegare un percorso progettuale-attuativo “con-

- 1 “MIP” è l’acronimo con il quale, per economia del discorso, potrà essere utile indicare il Modello in Pedagogia.
- 2 Dalle Fratte G., “Il ‘bene’ formazione nell’attualità postmoderna. I termini pedagogici della questione”, in Pavan A. (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2011, p. 113.
- 3 Dalle Fratte G., “Pedagogia e modello”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma 1986, p. 25.

gruente con l'orientamento valoriale assunto in premessa, *pertinente* rispetto ai fini che la persona si prefigge di conseguire, *congruente* con le condizioni di esercizio dell'azione e infine *efficace* rispetto agli scopi stessi dell'azione”⁴.

La seconda valenza di significato è invece quella di “‘modello di teoria pedagogica’, il che accade quando una teoria pedagogica viene elaborata secondo le caratteristiche di rigore, coerenza e adeguatezza che sono proprie di una teoria scientifica e di essa fornisce un’interpretazione”⁵. In questo caso il Modello in pedagogia offre una funzione giustificativo/propositiva per l’elaborazione di una teoria pedagogica d’ordine scientifico.

Il Modello in Pedagogia rappresenta un paradigma che permette di “definire un procedimento euristico che consenta la costruzione di una teoria pedagogica scientificamente controllabile”⁶: in tal senso esso rappresenta un “*modello pratico-prescrittivo di progettazione pedagogica*”⁷. Il modello perciò deve saper fornire all’educatore e all’organizzazione in cui esso opera i criteri ed i modi con cui controllare gli elementi chiamati in causa attraverso la progettazione logica e metodologica del processo educativo; deve fungere da ideale e guida pratica per consentire di giustificare, progettare, dirigere e valutare l’azione educativa.

Ne forniamo di seguito una rappresentazione grafica, utile alla sua chiarificazione e descrizione:

- 4 Licata A., “Paradigmi giustificativi dell’azione professionale a confronto. Uno sguardo prospettico sull’azione formativa come azione professionale”, in G. Dalle Fratte, *Pedagogia e formazione. Volume I: Paradigmi giustificativi dell’azione professionale*, Armando, Roma 2005, p. 135.
- 5 Dalle Fratte G., “Pedagogia e modello”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 25.
- 6 Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria dei modelli in pedagogia. Atti del symposium internazionale (Trento, 13-14 Ottobre 1983)*, Federazione provinciale scuole materne, Trento 1984, p. 13.
- 7 Galvan S., “La logica della progettazione pedagogica”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 43.

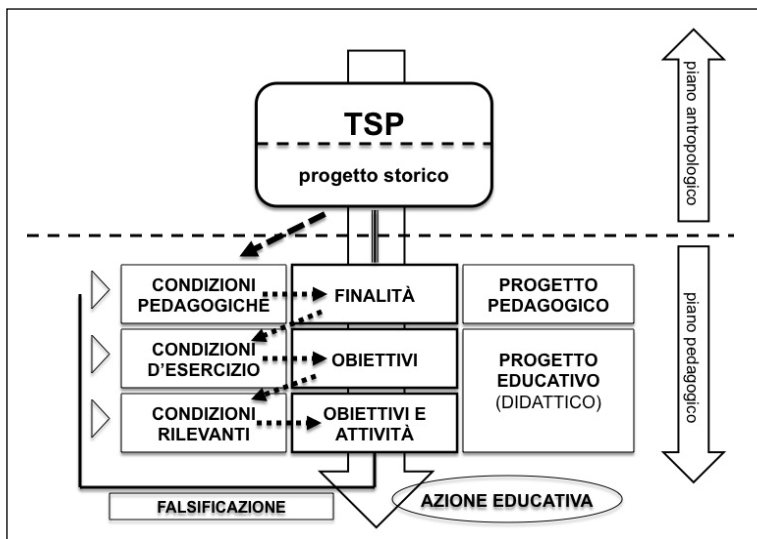


Fig. 1. Modello in Pedagogia⁸

2. Piano antropologico: persona e progetto storico

Come si vede dalla rappresentazione proposta in Fig. 1., il modello distingue due diversi ambiti, quello *antropologico* e quello *pedagogico*.

Il primo è di carattere fondativo/giustificativo ed attiene agli assunti assiologici, il richiamo ai quali è imprescindibile in prospettiva pedagogica (Dalle Fratte 1986, 2004a, Galli 1989, Vico 1993). Tale quadro, di ordine assiomatico (al quale non è da attribuire “un carattere di dogmaticità che è del tutto estraneo al concetto moderno di sistema assiomatico”⁹) riguarda l’ambito dell’antropologia filosofica:

8 Riproposizione personale dall’originale rinvenibile in Dalle Fratte G., *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 27, con l’aggiunta grafica dei passaggi tra i diversi piani delle condizioni, delle finalità, degli obiettivi e delle attività.

9 Dalle Fratte G., “Pedagogia e modello”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 23.

spetta indubbiamente al discorso filosofico, sia pure nella particolare accezione dell'indagine sui valori, elaborare una assiologia capace di dare un fondamento alle scelte che la stessa pedagogia deve operare, ma spetta alla pedagogia applicare un corretto metodo per l'utilizzazione di questa stessa assiologia al fine di costruire il progetto pedagogico¹⁰.

“La distinzione delle due parti del ‘modello’”, spiega ancora Dalle Fratte,

è motivata dalla loro diversa provenienza disciplinare. La determinazione dei presupposti assiologici del “modello” è infatti di pertinenza dell'antropologia filosofica, della filosofia morale e della filosofia politica per quanto attiene alla sfera dei valori fondativi della concezione della persona, e della filosofia dell'educazione per quanto concerne l'assunzione/definizione del progetto storico personale quale orizzonte ultimo di senso di ogni progetto pedagogico¹¹.

Quest'ultima affermazione può essere compresa anticipando il fatto che per progetto pedagogico si deve intendere “quel progetto che l'educatore prepara per il soggetto in formazione in vista della realizzazione del suo progetto storico”¹², e dove quest'ultimo, il *progetto storico*, consiste nel “progetto personale che ogni singolo è chiamato a realizzare nella propria vita”¹³, quale costitutiva tensione della persona alla propria realizzazione, a quel “*ser mais*”, per parafrasare in altre prospettive, di freireriana memoria¹⁴. Il progetto storico è quindi ciò che connota l'unicità di ogni persona:

10 Dalle Fratte G., “I riferimenti assiologici”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 121.

11 Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, Armando, Roma, 2004, p. 17.

12 Larocca F., “Il progetto pedagogico”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 128.

13 *Ibidem*.

14 Sono molte le pedagogie che si riconoscono in quest'assunto, che fonamen-

esso va scoperto e riconosciuto in ogni educando e giustifica in termini fondamentali che l'intenzione pedagogica deve sempre darsi nella forma dell'individualità specifica di ogni persona.

La *teoria semantica della persona* (TSP) è l'orizzonte assiologico che ci consente, prima di tutto, di riconoscere la persona anche nel "caso" più complesso, nelle vicende più cariche di fallimenti e di fatiche, anche nel bambino più piccolo o nell'uomo più maturo. La teoria semantica della persona è allora il "luogo di esplicitazione dei fini ultimi a cui si deve ispirare l'azione pedagogica"¹⁵:

la centralità che attribuiamo alla persona consiste appunto in questo, che dalle proprietà¹⁶ che ad essa riconosciamo si

talmente attiene alla stessa proprietà dell'educabilità della persona. Anche Freire, tra gli altri, si richiama spesso a quella "vocazione ontologica all'essere di più" (*ser mais*)" (Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004 [1996], p. 17) quale risposta costitutivamente umana (e umanizzante) alla propria radicale indigenza.

- 15 Galvan S., *La logica della progettazione pedagogica*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 43.
- 16 Benché non vi sia in questa sede spazio opportuno per una disamina compiuta, è importante rilevare che la teoria semantica della persona presupposta dal Modello in Pedagogia si fonda su un paradigma di carattere "ontologico", dove la persona è fondamentalmente assunta in quanto "*unica, orientata verso la realizzazione di sé, fine in se stessa e pertanto non strumentalizzabile, libera, orientata alla propria realizzazione contestualmente alla realizzazione delle altre persone, soggetto di diritti e di doveri*" (Dalle Fratte G., "I riferimenti assiologici", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., pp. 122-123). Tale paradigma ontologico, considera, in altre parole, l'uomo come "una individualità sostanziale in quanto soggetto distinto che sussiste in sé [...]". La sostanza è quindi la condizione antropologica dell'unità e della identità della persona colte fenomenologicamente nel concreto esercizio delle sue proprietà e dei suoi comportamenti riferibili alla razionalità all'autocoscienza e al senso morale che la distinguono pertanto ontologicamente da tutti gli altri esseri viventi" (Dalle Fratte G., "Pedagogia e scienze dell'educazione. Un'analisi modellistica", in A. Mariani, *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorso interpretativi*, cit., p. 72-73). Tale concezione è contrapposta a quella di matrice empiristica, che invece riconosce l'essere persona sulla base delle manifestazioni empiriche attribuibili a tale status, ossia su una concreta capacità del loro esercizio. Su un piano pedagogico, ciò significa, ad esempio, rischiare di non riconoscere come persone tut-

ricavano gli obblighi etici che in generale ciascuno di noi ha verso se stesso e verso gli altri e in particolare gli obblighi che ciascun educatore ha verso gli educandi¹⁷.

In quanto relativa ai principi assiologici, questa prima parte del modello non ha solo un valore fondativo e giustificativo dell'impianto pedagogico: essa, infatti, ha nondimeno un valore pratico, poiché attiene alla "visione" che l'educatore ha sulla realtà e alla sua possibilità di agire su di essa. Tale dimensione antropologica, infatti, precede l'incontro con l'educando, poiché è relativa ad assunti aprioristici d'ordine valoriale che agiscono come selettori della realtà empirica e, quindi, di quel medesimo incontro. È "un certo sguardo" che in quanto già sussistente consente l'accesso ad una visione, riconoscimento e assunzione della realtà e della persona. Tale "sguardo" risulta fondativo poiché consente di vedere (riconoscere e assumere) nell'educando non il disagio, non il problema o il bisogno, ma prima di tutto ed essenzialmente il suo essere persona, e, nella sua radicale indigenza, la sua intrinseca perfettibilità, ossia la sua educabilità, che all'educatore si fa compito e intenzione. Privato di questa visione, spogliato di questo sguardo, l'educatore non solo non riconoscerebbe la persona e la sua educabilità dietro ogni possibile limite e difficoltà, ma non consentirebbe nemmeno a quest'ultima di riconoscere se stessa. Tale riconoscimento è infatti relazionale (Mounier 1964, Ricoeur 1996, Jonas 1993, Buber 1993), e diventa possibile proprio nello sguardo dell'educatore, poiché è esattamente in quest'apertura che ha avvio e può germogliare la relazione educativa.

ti quei soggetti in stato di grave indigenza o quegli individui portatori di significative disabilità. Per approfondire questo tema qui appena abbozzato si vedano, tra gli altri Agazzi E., *Quale etica per la bioetica?*, Franco Angeli, Milano 1990; Mariani A., *Bioetica e teologia morale*, Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2003; G. Dalle Fratte, "Una cultura antropocentrica del corpo", in G. Dalle Fratte, *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Armando, Roma 2004.

- 17 G. Dalle Fratte, "I riferimenti assiologici", in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 121.

3. Piano pedagogico: disposizioni e progetto pedagogico

La seconda parte del modello, graficamente ben delimitata da una linea tratteggiata orizzontale, è quella d'ordine propriamente pedagogico. Abbiamo già spiegato come non sia possibile giungere ad essa se non per il tramite giustificativo ed orientativo del piano antropologico e valoriale. Ora cercheremo di illustrare i passaggi logici attraverso i quali il livello pedagogico si dispiega fino all'azione educativa passando "per un verso nel progetto pedagogico per quanto riguarda le finalità, cioè le disposizioni che attraverso l'azione educativa si intende promuovere nell'educando e, per un altro, nel progetto didattico per la determinazione delle sequenze di obiettivi (sequenze attuative) e di attività (sequenze causative) consone al raggiungimento delle finalità previamente assunte"¹⁸.

Come è possibile vedere, il piano pedagogico è filtrato da tre diversi momenti condizionali: le condizioni pedagogiche, d'esercizio e rilevanti. Le prime sono implicate nel concetto di progetto pedagogico, mentre le seconde e le terze in quello educativo. Iniziamo a considerare dunque il primo livello condizionale, quello che consente di definire il progetto pedagogico.

Le *condizioni pedagogiche* determinano l'ingresso sul piano del discorso e del lavoro pedagogico. Tale piano, infatti, non avviene in una generica indeterminazione, ma professionalmente è sempre agito nel quadro organizzato di un "mandato". Le condizioni pedagogiche delineano tale mandato attraverso due principali elementi: da un lato, la presenza di un quadro istituzionale che, conformemente al proprio ambito di competenza e ai propri assunti valoriali, sia dotato di precisi fini istituzionali; dall'altro, la situazione degli educandi, con un particolare riferimento alla loro età. Comprendiamo allora che le condizioni pedagogiche sono relative al tipo di istituzione chiamata a delineare il proprio progetto pedagogico (ad esempio, una scuola primaria, una scuola primaria confessionale parificata, una comunità educativa per adolescenti,

18 Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, cit., p. 17.

un asilo nido) e ai soggetti a cui quella istituzione, nel proprio mandato, si rivolge (bambini in età scolare, infanti fino ai tre anni, adulti, eccetera). Le condizioni pedagogiche delineano per lo meno ed essenzialmente, lo “‘stato di cose’ [...] di cui il progetto deve tener conto per una scelta corretta delle disposizioni che, una volta scelte, sono assunte come finalità”¹⁹.

Introduciamo così due concetti essenziali per la comprensione della logica modellistica in esame: quello di disposizione e quello di finalità. Tali concetti hanno lo stesso significato, pur assumendolo in prospettiva diversa: per *disposizione* possiamo intendere qualcosa di simile ad una potenzialità, una capacità non ancora manifesta, o ancora “una ‘proprietà non manifesta’ che si assume individuabile nell’educando e che l’educazione deve portare ad attuazione nel corso della realizzazione del progetto [educativo]”²⁰. Le disposizioni non sono generate dall’organizzazione educativa o dall’educatore, ma afferiscono alla persona, e per essere realizzate (aspirazione ascritta nel progetto storico di ognuno) abbisognano di un processo d’ordine educativo. Le disposizioni sono allora “manifestazioni funzionali delle proprietà costitutive della persona”, giustificabili e giustificate in quel quadro assiologico postulato nel modello della “teoria semantica della persona definita nell’ambito dell’antropologia filosofica”²¹.

Nel quadro del modello, le disposizioni vengono assunte in quanto *finalità* del progetto pedagogico, intendendo perciò queste ultime come “le qualità rilevanti di un soggetto”²² secondo una prospettiva di tipo pedagogico. Il progetto pedagogico, nell’insieme delle sue finalità, risulta così “caratterizzato da quelle disposizioni che hanno significato rispetto ad un certo stato dell’educando (in particolare l’età) e in rapporto a certe esigenze rappresen-

19 Dalle Fratte G., “Pedagogia e modello”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 28.

20 *Ibidem*.

21 G. Dalle Fratte, “Un’ipotesi modellistica”, in A. Perrucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, cit., p. 91.

22 Galvan S., “La logica della progettazione pedagogica”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 66.

tate dall'istituzione promotrice del progetto"²³. È importante sottolineare che, in tali termini, l'educatore non presuppone le finalità del proprio lavoro, ma le determina in conseguenza alle disposizioni della persona. Il che è come dire, in termini forse meno precisi ma efficaci, che l'educatore fa delle potenzialità dell'educando il proprio fine e compito.

Sono necessarie a questo punto ancora un paio di precisazioni. Le finalità, nella progettazione educativa, hanno un carattere *orientativo*, poiché indicano il fine ultimo dell'azione educativa, quello di contribuire alla realizzazione massimale delle disposizioni della persona. Tale realizzazione non potrà mai dirsi completamente raggiunta, data la radicale indigenza umana: tuttavia è la tensione al suo compimento ad orientare ogni azione educativa. Le finalità hanno quindi il compito di direzionare l'azione educativa, e la loro alta collocazione nella logica del modello è funzionale proprio a questo. Esse agiscono un po' come le stelle nell'orientare il navigante: è necessario riconoscerne le costellazioni, saper cogliere le più luminose e scegliere quelle utili alla propria rotta (al proprio mandato educativo); il fatto di stare molto in alto consente loro di poter esser viste e quindi di poter adempire alla loro funzione, che è quella di orientarci laddove altrimenti, nel mare dell'immediatezza, della contingenza, ci smarriremmo, e rischieremmo semplicemente di navigare senza direzione.

Non tutte le costellazioni possono essere seguite: non tutte le disposizioni della persona possono essere attivamente assunte in un percorso pedagogico. La persona è dotata, infatti, di molte disposizioni, ma assumono valore di finalità quelle pertinenti alle condizioni pedagogiche, ossia al mandato ed ai fini dell'istituzione educativa e con l'età di sviluppo che ora la persona sta attraversando. Altre disposizioni saranno assunte da altre agenzie educative nel medesimo periodo, mentre altre disposizioni "successive" saranno le finalità di un analogo quadro di lavoro educativo in una fase di crescita futura della persona.

Le finalità così individuate, per poter essere tradotte nel pro-

23 Larocca F., "Il progetto pedagogico", in Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 128

getto pedagogico devono essere infine organizzate logicamente, seguendo essenzialmente un criterio gerarchico che ne sequenzi le relazioni reciproche e la successione dalle une alle altre. Tale relazione, secondo la quale le disposizioni sono tra loro collegate, nel Modello in Pedagogia è chiamata *implicazione disposizionale*, quale logica che “descrive una finalità come disposizionale (o complesso di finalità come disposizioni) e deduce disposizioni da esse implicate”²⁴.

È dalla selezione delle disposizioni della persona nel quadro delle condizioni pedagogiche, dalla loro assunzione in finalità e dall’organizzazione di queste ultime secondo la logica dell’implicazione disposizionale che consegue il progetto pedagogico.

Il *progetto pedagogico* appare allora come il contesto esplicito (rigoroso, coerente, condiviso e trasferibile) in cui reperire un criterio giustificato tramite il quale decidere, attuare e valutare le molteplici azioni che l’educatore mette in atto per condurre la propria “missione” professionale (per intraprendere la propria rotta). Esso consiste in un “sistema di finalità”, ossia un insieme di finalità coordinate tra loro da precisi rapporti di implicazione e di complessità (Galvan 1986, Dalle Fratte 1988) e viene così a svolgere una funzione orientativa e vincolante l’azione educativa. In tal senso, “il progetto pedagogico [...] si presenta come l’attuazione massimale in ogni soggetto umano [...] delle disposizioni atte a consentire al soggetto la realizzazione del proprio progetto storico”²⁵.

Come strumento e dispositivo, il progetto pedagogico segna un distinguo fondamentale in relazione al carattere qualitativo e professionale di un’istituzione educativa. Esso, infatti, da un lato, dovrebbe essere a fondamento dell’organizzazione e della gestione pedagogica interna all’istituzione educativa, dall’altro, rappresenta ciò che nei confronti dell’esterno (educandi, famiglie, servizi, comunità e territorio) meglio consente di identificare il carattere, l’orientamento e l’ispirazione dell’impresa educativa di cui è espressione.

24 Galvan S., “La logica della progettazione pedagogica”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 71.

25 Dalle Fratte G., *Pedagogia e modello*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 28.

Il progetto pedagogico è quindi lo sfondo costitutivo e connotativo dell'organizzazione educativa. Considerando le ispirazioni, gli ambiti e i riferimenti finalistici esso rende visibili, argomenta e giustifica le diversità e le specificità di impianto di ogni organizzazione. Il fatto che troppo spesso nelle realtà educative questo sistema di finalità rimanga implicito e indeterminato, rappresenta un problema tanto rilevante quanto sottovalutato, poiché ciò dispone inevitabilmente ad una gestione educativa soggettivistica, estemporanea, incapace di fondamento e giustificazione, nonché spesso – e conseguentemente – contraddittoria.

4. Progetto Educativo²⁶: condizioni d'esercizio e obiettivi

Il progetto pedagogico è dunque un passaggio necessario ma non sufficiente per l'esercizio dell'azione educativa: esso ha infatti un carattere proceduralmente prescrittivo (per quanto vincolante),

26 Nella formulazione originaria e corretta del Modello in Pedagogia tale parte è definita “progettazione didattica (progetto didattico = programmazione didattica)” o, in forma di sintesi, “progetto didattico”. L'accezione di didattica non è da intendersi, come si potrebbe fraintendere, in senso strettamente scolastico, ma nei termini di dimensione attuativa: in questa chiave, il compito della didattica assunto nel modello è “la ricerca del complesso di condizioni di esercizio e dei criteri di determinazione degli obiettivi, nei loro contenuti e nelle loro relazioni”, ed essa è perciò da interpretarsi quale “luogo in cui si organizza tutto il processo che conduce alla realizzazione del progetto pedagogico” (Bertoldi F., “Indicazioni per il progetto didattico”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma 1986, pp. 180-181). Tuttavia abbiamo optato in questo testo per la dicitura di “progetto educativo” in luogo di “progetto didattico”: benché tale identificazione sia meno precisa dal punto di vista epistemologico (potendo far presumere un'erronea scorporazione del piano educativo da quello del progetto pedagogico), ha un significativo guadagno in termini di spendibilità e comprensione nell'uso formativo del modello. In ragione del fatto che la seconda parte del testo riguarda proprio la disamina relativa al portato formativo del modello in pedagogia nell'ambito delle professionalità educative e che in tali occasioni il nostro uso terminologico è stato quello di “progetto pedagogico”, abbiamo scelto di mantenere tale dicitura nel corso di tutto il volume, pur senza venir meno alla sostanza di contenuto e di logica relativa a tale concetto.

ma non operativo-attuativo. Questo carattere è invece proprio del progetto educativo, il quale, per delinarsi all'interno della nostra logica, abbisogna di ulteriori due passaggi.

Ci introduce al primo di questi passaggi un nuovo ordine di condizioni, le *condizioni d'esercizio*. Esse attengono al piano pratico del contesto educativo e sono perciò costituite da tutte le condizioni concrete nelle quali il progetto pedagogico dovrà essere realizzato. Tali condizioni, a seconda dei diversi ambiti educativi considerati, potranno perciò essere costituite, ad esempio, da una determinata classe scolastica, da un preciso gruppo-appartamento per minori, da un certo centro diurno per disabili. Tali ambiti, come si può ben comprendere, da un lato limitano la possibilità d'azione, dall'altro ne consentono un certo esercizio. Ogni ambito, in educazione, è l'orizzonte necessario entro il quale avviene l'azione educativa, e, per una certa parte, è sempre vincolo e risorsa per la stessa. Va evidenziato, inoltre, che le condizioni d'esercizio non sono costituite solo da elementi materiali (pur rilevanti, quali gli spazi, ausili didattici e altri beni a disposizione o il budget stanziato per un percorso) ed organizzativi, ma anche dalla componente umana e relazionale, che evidentemente nel campo educativo risulta essere quella a maggior incidenza (Mehan 2001): quella certa équipe educativa, quel determinato gruppo di bambini, i ragazzi accolti nel gruppo-appartamento, e così via.

Tale commisurazione contestuale è fondamentale sul piano operativo, poiché condiziona i termini e la misura entro i quali possono essere perseguite le finalità nella forma di obiettivi. In altre parole, l'assunzione dell'ambito concreto nel quale deve avvenire l'azione educativa, nei vincoli che pone e nelle possibilità a cui dischiude, consente la traduzione delle finalità in *obiettivi*.

Anche tra finalità ed obiettivi non vi è una differenza sostanziale: "la differenza tra finalità e obiettivo", infatti, "è puramente contestuale e non di sostanza, dato che sia l'una che l'altro si riferiscono a proprietà non manifeste che l'educazione deve portare ad attuazione nel corso della realizzazione del progetto [educativo]"²⁷.

27 Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, cit., p. 14.

Diversa è invece la funzione che si trovano a svolgere nella logica del modello: mentre le finalità, come abbiamo visto, hanno una funzione orientativa, gli obiettivi ne hanno una *operativa*. Essi operazionalizzano in termini sistematici quanto può essere concretamente realizzato sul piano educativo: le finalità indicano la direzione, gli obiettivi il percorso percorribile. Sono perciò i porti e gli approdi nei quali fare scalo nel corso della nostra navigazione, le mete concrete sulla direttrice della nostra rotta.

La definizione degli obiettivi è un momento particolarmente delicato nella logica della progettazione educativa. Al contrario di quanto potrebbe a prima vista apparire, è un compito tutt'altro che semplice. Per essere tali, infatti, gli obiettivi devono avere perlomeno le tre seguenti caratteristiche:

- *intersoggettività*. Gli obiettivi devono essere espressi in modo chiaro e dettagliato, “non suscettibile di fraintendimento, [in modo da indicare] in maniera univoca tutti gli elementi che ne determinano il conseguimento”²⁸;
- *misurabilità*. Gli obiettivi devono poter essere indicizzabili affinché sia possibile la loro verifica; devono cioè essere individuabili e stabiliti degli elementi/parametri che siano rilevabili e misurabili e che abbiano, rispetto agli obiettivi assunti, una diretta “relazione semantica”²⁹. Essi perciò devono avere una definizione temporale (comprendente almeno un'attività educativa), al termine della quale deve poter aver luogo la rilevazione che ne verifichi o meno il raggiungimento;
- *raggiungibilità*. In ordine alla situazione considerata, gli obiettivi devono essere realisticamente raggiungibili: gli obiettivi non hanno un valore in sé, ma valgono in relazione alle disposizioni della persona e alle condizioni nelle quali possiamo agire³⁰. Por-

28 Brandiani W., Tomisich M., *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2005, p. 45.

29 Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 157

30 È forse opportuno sottolineare il fatto che nel novero delle condizioni concrete nelle quali agiamo educativamente vi sono, tra le altre, anche quelle relative alle disponibilità economiche e di tempi. In questo senso la definizione dell'obiettivo in termini di raggiungibilità significa anche interrogarsi sulla sua reale fattibilità, ossia operare nel senso di una *valutazione preventiva*.

re degli obiettivi troppo elevati, oltre che inutile, rischia di divenire fuorviante per l'educatore e frustrante per l'educando.

Ora, se queste caratteristiche consentono di definire in un quadro educativo un obiettivo, quando quest'ultimo è anche un buon obiettivo? Non basta infatti che esso sia espresso in termini intersoggettivi, misurabili e raggiungibili: per valutare il valore educativo di un obiettivo è necessario porlo in relazione al progetto storico della persona: per questo un obiettivo è un buon obiettivo quando è il più *coerente*, *pertinente* e *congruente* possibile (in considerazione delle condizioni pedagogiche e di esercizio) rispetto alle finalità assunte nel Progetto Pedagogico, poiché queste ultime corrispondono alle disposizioni della persona e perciò alla sua realizzazione.

5. Condizioni rilevanti, attività e azione educativa

La definizione dell'attività educativa per il raggiungimento dell'obiettivo prefissato implica un terzo e ultimo passaggio condizionale, quello sulle *condizioni rilevanti*. Queste ultime sono una specifica di quelle d'esercizio, e precisamente la forma concreta che esse assumono nel *hic et nunc*, ossia nel momento effettuale dell'azione. Quando agiamo non lo facciamo semplicemente nel quadro delle condizioni d'esercizio, ma nella specifica determinazione che queste hanno in quel preciso momento. Siamo sempre perciò all'interno della nostra classe, del nostro gruppo-appartamento o del nostro centro diurno, ma l'azione troverà quella classe nel giorno in cui, ad esempio, gli alunni sono più stanchi del consueto data la fine del periodo scolastico e l'approssimarsi delle vacanze, il gruppo-appartamento in un passaggio delicato dati i recenti inserimenti, o il centro diurno particolarmente disponibile a diverse attività poiché i bambini oggi sono pochi ed è una bellissima giornata.

Come si può comprendere, alcune condizioni rilevanti sono più prevedibili, mentre altre lo sono meno o non lo sono affatto. La *definizione* delle attività deve essere fatta in considerazione delle condizioni rilevanti presumibili, mentre la loro *gestione* deve co-

munque avvenire anche in ragione di quelle che proprio non avevamo messo in conto o che non potevamo prevedere³¹.

Le condizioni rilevanti ci portano quindi alle *attività*. Queste ultime possono essere definite come il “luogo” concreto all’interno del quale avviene l’azione educativa. La logica che ne determina la definizione nel quadro progettuale è quella “causativa” (Galvan 1986), nel senso che come effetto devono produrre lo stato evolutivo indicato nell’obiettivo.

Le attività educative possono essere di una varietà infinita e sbagliamo quando riteniamo che vi siano delle attività che abbiano *in sé* un qualche valore educativo: giocare a pallone sì, guardare la televisione no, fare un lavoro di gruppo sì, lasciare un bambino solo no... È altro il carattere che rende un’attività educativa e non può essere intrinseco alla stessa, altrimenti basterebbe codificare le attività che posseggono un gradiente educativo maggiore e proporre sempre quelle all’interno dei percorsi educativi (benché sia esattamente questo ciò che spesso accade).

Può essere utile, prima di chiarire il criterio logico e procedurale che rende un’attività educativa, vedere la seguente suddivisione tipologica delle attività, di modo da ampliare il nostro campo di considerazione. Le attività educative possono, infatti, essere:

- *pianificate*: sono attività articolate che presuppongono la pianificazione di un percorso. La loro complessità ci impone una programmazione materiale e temporale delle fasi in cui possono essere suddivise. Ad esempio, un cineforum relativo ai temi dell’educazione sessuale in una comunità educativa implica

31 Questo livello condizionale ci segnala che “l’evenienza” in educazione è la regola. Poiché l’azione educativa non si riduce ad un fatto teorico o ad un evento in potenza, essa si misura sempre con la complessità del reale e le molteplici variabili che lo condizionano. Come educatori possiamo imparare a prevedere e a gestire sempre meglio l’imprevisto, ma mai dovremmo utilizzarlo in termini di alibi. Spesso invece è quello che accade: accampiamo come ragione di una mancata o non riuscita attività il fatto che è avvenuto un qualche imprevisto, qualcosa che nel nostro progetto non era stato considerato. Ma la domanda giusta che un educatore dovrebbe sapersi porre non è “che cosa avrei fatto se tutto fosse andato come avevo previsto?”, bensì “alla luce di questo imprevisto, qual è la migliore attività (o il modo per gestire e ridefinire quella già stabilita) per raggiungere l’obiettivo che ho prefissato?”

l'individuazione dei film, il definirne la sequenza, l'articolazione delle singole proiezioni in momenti preparatori, in quelli di visione e di discussione, la preparazione di schede, di attività rielaborative o di altro ancora.

- *strutturate*: sono attività ricorrenti in un certo campo educativo, che perciò non necessitano di una pianificazione esplicita, benché l'educatore ne debba comunque padroneggiare la progettazione logica. Ad esempio, rimanendo sempre nel caso di una comunità educativa, il momento della preparazione della cena, il turno per lavare i piatti o quello settimanale per le pulizie di fondo, sono attività riconoscibili come strutturate e non estemporanee, ricorrenti e programmate, ma che non presuppongono ogni volta una reale pianificazione.
- *informali*: è l'ampia famiglia delle attività educative che a prima vista possono non apparire come tali, dato che hanno una forma molto semplice, nascondendosi nella quotidianità del nostro fare. Restando ancora nel nostro caso esemplificativo, le forme che queste attività possono prendere possono essere sostanzialmente infinite: possono essere attività educative informali il mandare un ragazzo a prendere il pane al negozio all'angolo, lo scambiare due parole al rientro dell'allenamento di calcio, il farsi aiutare nel cambiare una lampadina, il lasciare ancora un po' solo, dopo la difficile verifica con l'assistente sociale, quel ragazzo in camera sua anche se stiamo per iniziare a cenare.

Ma cosa, allora, rende educativa un'attività? Non il suo essere pianificata, strutturata o informale³². Non un suo valore intrinseco. Dipende, in parte, da come sono organizzate e gestite quelle attività. Dipende soprattutto da come esse corrispondono alle intenzioni dell'educatore.

Vediamo dunque questi due aspetti. In primo luogo è evidente che una medesima attività può essere organizzata e gestita secondo modalità molto diverse. La preparazione della cena, nel nostro esemplificativo gruppo appartamento, può esser fatta assistendo

32 Una partita di pallone, un confronto a quattr'occhi o lasciare un ragazzo un po' solo possono risultare attività educative o possono non esserlo affatto.

l'educatore nella preparazione dei cibi, facendo alcune cose da soli sotto la sua guida oppure in autonomia, preparando tutto da soli, fino al predisporre il menu nel giorno del proprio turno e provvedere all'acquisto di tutto il necessario. Inoltre tale attività può essere individuale, svolta in coppia o fatta in gruppo; l'educatore può fare, assistere o lasciar fare, e via dicendo. Ma qual è il modo più educativo di preparare la cena?

Ritorniamo perciò al punto di partenza: a rendere un'attività educativa è solo il modo in cui essa è organizzata e gestita? E poi, c'è un certo modo che la rende più educativa? Se così fosse, nuovamente, basterebbe codificare questa modalità e trasporla in ogni contesto educativo, riducendo così il ruolo dell'educatore ad una semplice funzione applicativa (e anche in questo caso, purtroppo, è ciò che troppo spesso si riscontra nella realtà).

Dovrebbe allora apparire chiaro che a qualificare come educativa una certa attività non è né un suo valore intrinseco, né una sua certa forma, né solo un certo modo di attuarla. Il potenziale educativo di qualsiasi attività è "relativo" alla specifica situazione progettuale e non è predeterminabile al di fuori di essa. Il termine di misura sta negli obiettivi in quanto massimale approssimazione alle finalità del progetto pedagogico e quindi alle disposizioni dell'educando utili alla realizzazione del suo progetto storico. Ecco allora che a qualificare il valore educativo dell'attività è perciò il suo grado di *coerenza*, *corrispondenza* e *pertinenza* agli obiettivi in ordine ai quali è stata predisposta, in considerazione dei limiti e delle possibilità relative alle condizioni rilevanti.

È in questi termini che il *progetto educativo* risulta determinato da un sistema di obiettivi e di attività logicamente interrelate e coerenti rispetto alle finalità assunte nel progetto pedagogico. Il progetto educativo, allora, in quanto sistema di obiettivi e di attività, traduce su un piano operativo gli intendimenti pedagogici: si pone perciò quale strumento capace di commisurare le istanze del progetto pedagogico alle condizioni situazionali concrete (condizioni d'esercizio e rilevanti) dando luogo ad un'azione educativa controllabile, intenzionale e giustificata.

6. Logica FOA e falsificazione

Riteniamo quindi di aver fatto emergere come il rapporto logico tra il progetto pedagogico ed il progetto educativo sia diretto: il progetto educativo ha per presupposto gli stessi assunti del progetto pedagogico, con lo specifico intento di portarli ad un livello massimale di realizzazione pratica.

Gli obiettivi e le attività non possono che conseguire e proporsi di realizzare le finalità del progetto pedagogico in quanto espressione delle disposizioni dell'educando. Nel progetto educativo gli obiettivi devono trovare un'articolazione tale da risultare massimamente efficaci in relazione alle condizioni contestuali più prevedibili (condizioni d'esercizio), ma anche – assieme alle attività – sufficientemente flessibili per rispondere alle dinamiche specifiche delle situazioni educative (condizioni rilevanti).

Si evidenzia così la struttura logica portante del modello (evidenziata graficamente dalla freccia centrale verso il basso): le attività devono discendere dagli obiettivi, così come questi ultimi devono corrispondere alle finalità, le quali, a loro volta sono diretta espressione delle disposizioni della persona.

Vi è quindi una gerarchia logica tra finalità-obiettivi-attività (che, ricorrendo nuovamente ad un acronimo possiamo identificare come sequenza “FOA”), nella corrispondenza della quale si giocano la competenza e l'efficacia educativa. Come spiega Dalle Fratte,

finalità, obiettivi e attività sono pertanto reciprocamente legati da nessi giustificativi a cascata, di natura tuttavia ermeneutica e non conclusiva, essendo il frutto di valutazioni soggettive e comunque circostanziate dell'incidenza delle condizioni d'esercizio e rilevanti che fanno da sfondo all'azione educativa. La determinazione della sequenza finalità-obiettivi-attività è frutto pertanto di una serie di scelte più appropriatamente da definirsi come decisioni³³ in cer-

33 Sotto questo riguardo riemerge, come elemento critico decisivo, il concetto di *possibilità* come ambito educativo progettuale ed effettuale in cui si determina la contingenza dell'azione. Per attuare la possibilità e poter passare dallo stato iniziale dell'azione educativa allo stato progettuale e quindi a quello fi-

ti ambiti e a certi livelli di progettazione e attuazione della sequenza tra le diverse catene di obiettivi e di attività logicamente connesse con le finalità prescelte³⁴.

Il Modello in Pedagogia allora sorregge la razionalità pratica dell'educatore che compie determinate scelte e svolge la sua attività in una situazione contingente ogni volta nuova e diversa: la decisione che prende si esprime come "attuazione della possibilità e, quindi, come condizione del transito dallo 'stato iniziale' dell'azione educativa allo 'stato progettuale' (obiettivo) e da questo allo 'stato finale' (esito)"³⁵.

La questione è stringente tanto sul piano epistemologico quanto su quello pratico: invertire la sequenza FOA significa iniziare un percorso educativo dalla determinazione delle attività, ricavando da queste gli obiettivi e quindi i fini del progetto, ossia subordinando la centralità dell'educando (le sue disposizioni) alle attività che abbiamo deciso di proporre (evidentemente perché ritenute portatrici in sé di un determinato valore educativo). Abbiamo già argomentato sull'inconsistenza logica di operare in questi termini: spostandoci su un piano di pratica educativa dobbiamo purtroppo rilevare che tale modo di procedere è piuttosto frequente. Iniziare un percorso educativo dalla domanda "che cosa facciamo?" significa spostare l'attenzione dall'educando alle attività, tendendo inevitabilmente a standardizzare la propria offerta

nale, l'educatore deve intraprendere una *decisione*. È proprio la catena delle possibilità, attivate dall'intenzione dell'educatore, quella che concretamente costituisce lo spazio dinamico dell'azione educativa, il quale diventa allora un luogo di reali possibilità per l'educatore che agisce scegliendo intenzionalmente all'interno di esse (Dalle Fratte 1995b). La decisione si articola, infatti, su tre piani, che si possono riscontrare nel modello analizzato: a) la decisione come scelta di valori, in base ai quali elaborare il "progetto pedagogico" e condurre l'azione educativa; b) la decisione come scelta delle procedure, attraverso le quali conseguire la realizzazione di valori; c) la decisione come valutazione di congruenza, pertinenza e merito in ordine alle procedure seguite e ai risultati conseguiti (Dalle Fratte 1988).

34 Dalle Fratte G., *Questioni di epistemologia pedagogica e filosofia dell'educazione. Per una riscoperta del senso dell'agire educativo*, cit., pp. 13-14.

35 Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni contesti teorie*, Armando, Roma, 1995, p. 201.

educativa, appiattendola sulle attività valutate a maggior contenuto educativo e che spesso finiscono per coincidere con gli interessi, le attitudini e le capacità dell'educatore (“visto che sono sportivo, vi porto in montagna o a giocare a pallacanestro”; “visto che mi piace e so cucinare facciamo educazione interculturale attraverso l'esplorazione delle diverse cucine”).

Al contrario, su un piano pratico, la corretta attuazione della logica FOA stimola inventiva e creatività, poiché siamo portati a ideare tipologie e forme di attività che in quella determinata situazione massimizzano il raggiungimento degli obiettivi. Riusciamo così a creare attività nuove, a cogliere delle possibilità in attività semplici, a “piegare” quello che sappiamo fare allo scopo preciso che l'attività risulti più confacente all'ottenimento del nostro obiettivo. Oltretutto questa logica impedisce lo scadimento in attività routinarie e valorizza molto il ruolo dell'educatore, non come applicatore di tecniche, ma come ideatore di un processo creativo, sostenendo la conferma di sé e la propria gratificazione. E questo non è poco in un lavoro che sappiamo essere molto difficile anche sul piano umano, oltre che professionale.

Rimane infine da illustrare la parte del modello concernente la *falsificazione*: la logica che fa da sfondo a tale azione è di tipo “finalistico-intenzionale”, in quanto non si tratta di un mero riscontro ad uno stimolo attuativo, quanto del rilievo di uno scostamento d'esito, ad esempio, tra un obiettivo di partenza e un obiettivo di risultato. È quindi l'attuazione educativa che funge da primo elemento falsificatorio, non considerando perciò quest'ultima come il semplice momento terminale del processo educativo, ma quale occasione ricorsiva per un suo continuo monitoraggio e miglioramento. Poiché il Modello in Pedagogia “presenta sia contenuti riconducibili alla descrizione (più o meno accentuatamente teorica) di stati di cose, concernenti tanto le condizioni *in cui* avvengono i fenomeni educativi quanto le modalità *secondo* le quali tali fenomeni hanno luogo, che altri riguardanti la prescrizione di certe finalità e dei mezzi per raggiungerle”³⁶, l'attività di falsifica-

36 Galvan S., “La logica della progettazione pedagogica”, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, cit., p. 92.

zione concerne sia la logica e le intenzioni secondo le quali il progetto nelle sue diversi componenti è stato definito, sia la congruenza tra gli esiti previsti e quelli conseguiti (e la relativa necessità di ridefinizione progettuale che può riguardare tanto le finalità erroneamente assunte, quanto l'appropriatezza degli obiettivi o l'efficacia delle attività stabilite).

Nello specifico, il processo di falsificazione può essere di tipo:

- *deontico*, nel caso in cui emerga che gli obblighi logici fissati nel modello non siano stati rispettati: è necessario infatti presupporre la coerenza del quadro assiologico di fondo e delle varie componenti che concorrono alla definizione delle finalità, affinché il modello stesso possa essere corroborato;
- *epistemico*, quando si riscontra un'inadeguatezza nelle credenze, nelle convinzioni, motivazioni o conoscenze relative all'ambito della teoria pedagogica, cosicché gli elementi assunti nel modello risultano esser stati posti in modo scorretto o inappropriato;
- *aletico*, nel caso in cui emergano errori di natura logica nei nessi tra disposizioni, finalità, obiettivi e attività, tali per cui il modo di conoscere e progettare la realtà educativa (piano epistemico) si palesa come errato rispetto alla realtà in sé (piano aleatico).

I tre tipi di falsificazione non sono alternativi uno all'altro, ma interagiscono e collaborano nell'individuazione delle eventuali lacune e problematicità presenti nel progetto pedagogico e educativo.

Il processo di falsificazione, pertanto, si pone quale sostegno al rafforzamento delle capacità di lettura, progettazione e attuazione dell'educatore. Troppo spesso in questo mestiere si è portati a vedere solo ciò che in un percorso ha funzionato, con il rischio, da un lato, di trascurare ciò che poteva e doveva essere pensato meglio, dall'altro, di non giungere a comprendere i motivi di tali eventuali limiti, che potranno perciò ripresentarsi nel procedere della pratica educativa. Guardare al proprio lavoro educativo in prospettiva falsificatoria non significa solo rapportarsi ad esso con la giusta umiltà e onestà intellettuale, ma corrispondere adeguatamente alla responsabilità etico-professionale di dover concorrere alla crescita di una persona.