

## Pedagogical Interlocution (L'Interlocuzione Pedagogica)

Franco Blezza

Dipartimento di Economia Aziendale

Università di Chieti – Pescara

franco.blezza@unich.it

**Received** on: 01-05-2017. **Accepted** on: 20-05-2017. **Published** on: 30-06-2017  
**doi:** 10.23756/sp.v5i1.344

© Franco Blezza



### Abstract

In this paper, we delineate the technique of the so-called “pedagogical interlocution”, which is a way to exercise and practice pedagogy as a profession, and a paradigmatic form of aid’s relationship in which to implement specific conceptual and operational tools of pedagogy. It constitutes the result of twenty-five years of studies and empirical research by the free-professional exercise, especially on the problems of couple, family and parenthood, and summarize the complex of principles, methods, techniques, procedures, ideas and specific vocabulary that are necessary to constitute the professionalism of the pedagogue and allows to exercise using the contributions of pedagogy. Such a contribution is becoming increasingly necessary in the current evolution of social and cultural reality.

**Keywords:** Pedagogy, Social Pedagogy, Profession of Pedagogue, Social Professions, Aid’s Relationship, Methodology

### Sunto

In questo saggio si delinea la tecnica della cosiddetta “interlocuzione pedagogica”, che è una modalità d'esercizio della pedagogia come professione e una forma paradigmatica di relazione d'aiuto nella quale implementare strumenti concettuali ed operativi specifici della pedagogia. Esso costituisce il risultato di venticinque anni di studi e di

ricerche empiriche attraverso l'esercizio libero-professionale, soprattutto su problemi di coppia, famiglia e genitorialità, e compendia il complesso di principi, metodi, tecniche, procedure, idee e lessico specifico che sono necessari a costituire la professionalità del pedagogo e consentono di esercitare avvalendosi dell'apporto della pedagogia. Un tale apporto va facendosi sempre più evidentemente necessario nell'evolversi attuale della realtà sociale e culturale.

**Parole Chiave:** pedagogia, pedagogia sociale, professione di pedagogo, professioni sociali, relazione d'aiuto, metodologia

## 1. Presentazione

L'*Interlocuzione Pedagogica*, in sigla I.P., costituisce una particolare modalità d'esercizio della pedagogia professionale. Si esplica nella libera professione, ma anche nei servizi pubblici, nei servizi sociali, nella sanità, nei consultori, nella scuola, e in ogni altra sede nella quale sussista l'esigenza, o l'opportunità, d'un intervento specificamente pedagogico come relazione d'aiuto alla persona.

Il riferimento alla "persona" è effettuato con preciso riguardo al significato che questo sostantivo ha come termine tecnico della pedagogia tra le scienze umane e sociali. Il destinatario dell'I.P. è sede di valori, e quindi non oggetto di trasferimento di valori estrinseci; si dà un proprio senso della vita; è nodo di comunicazione interpersonale; è soggetto sociale e, nel senso più lato, politico.

L'I.P. è stata proposta pubblicamente nel 1997, tanto alla comunità scientifica dei pedagogisti accademici quanto all'associazionismo dei professionisti<sup>1</sup>. Essa era stata esperita già per molti anni, e l'esperienza prosegue tutt'ora, sotto la forma d'esercizio libero-professionale volontaristico, trattando soprattutto problemi di coppia, partnership, famiglia, genitorialità, relazionalità quotidiana, e connessi (Blezza 2011, 2015 a e b, 2017)<sup>2</sup>. Alla sua elaborazione hanno, peraltro, concorso anche le risultanze dei precedenti anni di esperienza di insegnamento e, poi, di conduzione di gruppi di ricerca di didattica e di quanto può essere più efficacemente riferito alla pedagogia scolastica e istituzionale. Un'opera ha segnato la continuità di questa evoluzione (Blezza 1993), un'opera successiva ha compendiato

---

<sup>1</sup> Di rilievo, in particolare, una dispensa universitaria (*Pedagogia professionale odierna e problemi di genere*, Treviso 1997), largamente diffusa anche in rete; la lezione magistrale al I Congresso Scientifico dell'A.N.Pe. (Roma, 10-11 ottobre 1997) dal titolo *L'educazione come relazione d'aiuto* (Rulli e Basile, pag. 21-44); e un articolo, tra i numerosi, sulla rivista "Qualeducazione" dal titolo "*L'interlocuzione come relazione d'aiuto del pedagogo professionista*" (anno XVI. n. 3-4, fascicolo n. 50 della serie, pag. 33-41, luglio-dicembre 1997).

<sup>2</sup> Cfr., su queste pagine, "The Actuality of Family Pedagogy", "Science & Philosophy", vol. 4, n. 1, pag. 3-16, 2016.

l'incontro tra pedagogia sociale e professionale e la pedagogia scolastica, attraverso concettualità e tecniche d'esercizio nella professione di pedagogista come in quella d'insegnante (Blezza 2006).

Da un punto di vista più generale questa procedura, con l'esperienza relativa, si propone e si offre come forma paradigmatica di tecnica di relazione d'aiuto, nella quale implementare la metodologia e la strumentazione concettuale ed operativa specifica del pedagogista professionale (Crispiani et al.). L'I.P., insomma, fornisce strumenti concettuali fruibili da chiunque eserciti una qualsiasi relazione d'aiuto pedagogica (Canevaro, Demetrio), anche se si tratta di un professionista non pedagogista dell'area sociale, sanitaria, scolastica e della cultura, ed offre i suoi contributi, per il tramite di una opportuna mediazione, alla pedagogia generale<sup>3</sup>.

La storia della pedagogia occidentale affonda le sue radici saldamente fino alle origini della civiltà occidentale, di cui è parte integrante. Per la pedagogia professionale, l'esercizio ha avuto origine con i Sofisti, mentre la dottrina con Socrate<sup>4</sup>.

A quelle fonti antiche attingiamo i componenti primi anche per la pratica operatività d'esercizio: il *dialogo*, l'*ironia* e la *maieutica*, la *cittadinanza* come socialità e come partecipazione attiva alla vita politica (*πολιτεία*), le regole della *logica*, la *retorica*, il *γνῶθι σεαυτόν* o *nosce te ipsum*, con il senso delle proprie potenzialità e dei propri limiti, e la condanna della *ὑβρις*, la *logica*, la *retorica*, e via elencando, considerandovi anche quanto ci hanno apportato Platone ed Aristotele oltre a Socrate e ai Sofisti, in originale e liberati di certi platonismi e certi aristotelismi (Blezza 2015 a).

Detto del fondamentale debito nei confronti dei Greci, non andrebbe per questo sottovalutata l'importanza dei contributi romani e, più in generale, Latini. Ne possono costituire ottimi esempi, tra loro molto diversi, Catone "il censore", per il *mos maiorum* e proprio contrario all'ellenizzazione, e Quintiliano, il cui aver centrato l'educazione sull'arte oratoria come avevano fatto in tutt'altro tempo e contesto i Sofisti non ci appare una banale coincidenza. Si potrebbe continuare con *unicuique suum* di Ulpiano, oppure con Seneca (*homines dum docent discunt*, di particolare attualità).

Tutto ciò concorre a spiegare, tra l'altro, come mai un professionista di cultura pedagogica studi la storia della pedagogia e dell'educazione assieme alla storia della filosofia, o alla storia umana, come materie fondamentali nella sua formazione iniziale.

L'I.P. può considerarsi erede legittima del dialogo socratico, ed in particolare dei suoi due momenti qualificanti: vale a dire l'*ironia*, cioè quella che oggi

---

<sup>3</sup> La sintesi, come metodologia, strumenti concettuali ed operativi, lessico specifico per il Pedagogista professionale, e come ampio e dettagliato studio di casi e di casistiche generali, è in Blezza 2011. Come Pedagogia generale è in Blezza 2007.

<sup>4</sup> Cfr. il John Dewey più noto alla nostra formazione iniziale, 1916. Nell'edizione italiana del 1992 si veda particolarmente alle pag. 389-390. Egli è stato il pensatore di riferimento per l'Attivismo Pedagogico in senso stretto (da qualcuno detto "Attivismo storico") nei primi decenni del Novecento, e lo è per la rinascita delle professioni pedagogiche di questi ultimi decenni, così come per le riforme scolastiche svoltesi nel nostro paese tra gli anni '70 e i primi anni '90.

chiameremmo *confutazione*, con termine epistemologico, di idee sbagliate e improponibili; e la *maieutica*, il far emergere al piano esplicito quanto è sempre stato dentro i due interlocutori ma è rimasto implicito, sottinteso, mai discusso.

## 2. Il Progetto di Vita, tra Personale e Dialogico

L'I.P. va incentrata, in genere, sul "*progetto di vita*", specie per far emergere quegli aspetti di ogni singolo progetto di vita che collidono con la realtà, con l'ambiente, o con i progetti di vita di altre persone prossime come, ad esempio, tra partner, o tra genitori e figli, o tra docenti e allievi, e così via. Spesso questi aspetti sono, in tutto o in parte, occulti o sottintesi, comunque non sono fatti oggetto di dialogo e di discussione critica con chi ne è in qualche modo interessato o coinvolto.

Ciascuno di noi ha un proprio personale progetto di vita, anche se può non esserne del tutto consapevole. Si parla di un "*progetto*" e non, ad esempio, di un "*piano*": vale a dire, di un'idea continuamente modificabile con gli eventi, e che anzi è virtù saper modificare ogni volta che appare necessario, od almeno opportuno.

Oltre al fatto che la consapevolezza non sempre è presente nella persona, vi è il carattere non del tutto esplicito del progetto di vita: molti aspetti importanti di esso possono rimanere impliciti, e quindi non discussi, in quanto dati per ovvii, scontati, pacificamente e tacitamente accettati (o anche solo accettabili) da chiunque, ritenuti non richiedere alcuna disamina, alcuna indagine, alcuna riflessione, alcuna critica. Di conseguenza, tali aspetti non vengono neppure esposti agli interlocutori che si hanno più vicini, né sono fatti oggetto di discussione, di confronto o, se necessario, di negoziazione. Con il che, i punti di conflitto che vi sono tra i progetti di vita delle persone prossime rimangono a lungo silenti, per riemergere prima o poi drammaticamente, spesso molto più avanti. Tutto questo è campo d'esercizio per il dialogo, cioè per il pedagogo professionista.

Il progetto di vita è un fatto personale: ma diviene dialogico, per lo meno, nella ricerca di equilibrio tra sé e l'ambiente, tra "dentro" e "fuori", tra "io" e "altro", ... Esso va inteso in senso dinamico: un po' come, in didattica, la *programmazione* rispetto al *programma*. Va prestata la massima attenzione nel distinguere ciò che è *consenso*, seppur sottinteso, non discusso, non affrontato, sottaciuto e che è competenza del pedagogo, da ciò che è *inconscio* ed è per ciò stesso competenza di altre professionalità.

Nelle problematiche familiari spesso si incontrano progetti di vita che i contraenti non hanno mai colto nella loro divergenza, e negli aspetti reciprocamente contraddittorii e conflittuali, proprio in quanto nessuno di essi ha mai ritenuto di esplicitarli e metterli in discussione dando per scontata la convergenza, o la tacita accettazione, dell'altro: ma questo può avvenire, ed avviene, in tutti i sodalizi umani.

Tipico è il caso della contraddizioni tra i progetti di vita di due partner relativamente alle rispettive visioni della partnership e alle differenze dei ruoli di genere di ciascuno: ad esempio, lui pensa che la scelta di lei, di spendersi prevalentemente all'interno della casa e della famiglia, sia definitiva e per tutta la vita; mentre lei pensa che essa debba essere provvisoria, per far fronte ad esigenze temporanee come quelle dell'accudimento dei figli piccoli, e si riserva di modificarne

tutti gli effetti pratici non appena quelle esigenze siano venute meno, in particolare con la crescita dei figli. La necessità d'interlocuzione risulta in tal caso da quel confronto fisiologico che è sempre mancato tra i partner circa questo fondamentale componente dei rispettivi progetti di vita: lui dava per scontato di lei ciò che per lei scontato non era, ed era invece tutto altrimenti stabilito.

### **3. Alcune Peculiarità Metodologiche Comuni a Qualunque Intervento Pedagogico**

Innanzitutto, la metodologia pedagogica è essenzialmente composita (Massa 1992, Orlando Cian): questo le conferisce un suo carattere specifico e consente, di conseguenza, di asserire l'autonomia della Pedagogia<sup>5</sup>. Si può fruire, su questa base, anche dell'*Epistemologia* (Popper, Lakatos et al., Kuhn, Antiseri, Reale Antiseri Laeng), con attenzione contestuale e paritaria (= di non subordinazione dell'una all'altra né viceversa). Del resto, tutti i capisaldi metodologici dell'*Epistemologia* del '900 erano già stabiliti in modo rigoroso, e più direttamente riferito o riferibile alla pedagogia, presso il Pragmatismo classico (Dewey, James, Peirce); e questo suggerirebbe maggiore attenzione per quell'Italo-pragmatismo che ha espresso forti ed originali proposte prima che il Neoidealismo italiano imponesse la sua egemonia nel nostro paese per oltre un ventennio (Bleza 2007, Santucci, Cambi, Bandini e Certini).

È da questa temperie che va tratta la specificità anche della metodologia dell'I.P., come di qualsiasi intervento pedagogico professionale.

Questo intervento dialogico è, propriamente, *inter-loqui*, anche in senso etimologico, un *inter-venire* in situazioni e discorsi su richiesta di chi avverta quelle situazioni e i relativi discorsi come problematici.

L'I.P. è una forma particolare di "*let's talk!*". Qualcuno può ravvisarvi della somiglianza con qualche forma di esercizio professionale dello psicologo, in particolare con alcune fattispecie di psicanalisi o comunque di psicoterapia. Ma possiamo escluderlo indicando almeno due ordini di differenze sostanziali, che costituiscono altrettante importanti condizioni al contorno alle quali deve attenersi il pedagogista nel suo esercizio professionale.

Uno l'abbiamo premesso, e sarebbe in sé sufficiente: l'introspezione si svolge tutta *sulla dimensione del conscio*, pur se si tratta di un conscio non dialogato.

Ma ve n'è un secondo, anch'esso in sé sufficiente, e che rimanda all'essenza stessa dell'educazione come la intenderemmo oggi, in particolare come relazione con la *persona*. In sintesi, diremmo che l'intervento pedagogico *non è mai una terapia*, in quanto è improponibile ogni e qualsivoglia riferimento interno ad una qualche fisiologia (se non sul piano del metodo, eventualmente).

---

<sup>5</sup> F.B. *Educazione 2000* (Pellegrini, Cosenza 1993), pag. 246-259 e 284-288. Ciò che distingue le diverse forme d'esercizio della creatività umana è il metodo; *in pedagogia generale* la stessa temperie di metodi, *a questo punto*, diventa una metodologia specifica" (pag. 255).

È invece possibile, e legittimo, parlare di “*clinica*” e derivati, compreso l’aggettivo “*clinico*” che, a volte, designa una particolare figura del pedagogo professionista.

Nell’impiego di questo aggettivo, e del sostantivo corrispondente, si può ravvisare anche un significato etimologico. In quel greco classico che era impiegato anche da Ippocrate e da Galeno, κλινικός era aggettivo riferito all’intervento sul lettino (κλίνε) dove si trovava il paziente; come dire, un intervento propriamente “*in situazione*”. Non risultano sostantivazioni: la «clinica» di oggi può corrispondere a ‘ή κλινική τέχνη, cioè all’«*arte clinica*», grosso modo. Al solito, i termini tecnici non andrebbero tradotti.

Nel dialogo educativo ricorrono evidentemente taluni elementi di metodo presenti proprio nel campo clinico (Massa 1987 1992, Rezzara): ad esempio il realismo, l’attenzione per il destinatario, la problematicità, la relazionalità diretta, la professionalità, la presenza della dottrina, la possibilità di considerare ogni forma di variabilità individuale, e la reciproca esclusione delle tipizzazioni “medie”, le quali ultime invece intervengono in procedimenti, anche pedagogici, di tipo statistico.

In effetti, a quest’ultimo riguardo, la *statistica operativa* e la *casistica clinica* costituiscono due polarità opposte nella metodologia delle discipline umane, da quelle sanitarie a quelle educative, da quelle sociali a quelle psicologiche, e via elencando. Nell’un caso si tende alle tipizzazioni medie e generali. Nel secondo i casi particolari, con le loro prerogative uniche e le loro irripetibilità, irriducibilità, variabilità individuali, si riconducono a determinati ordini di casi generali, noti e studiati, per il tramite necessario del professionista con la sua competenza, perizia, cultura. Quest’ultimo processo richiama direttamente il procedimento logico che è stato studiato da Peirce sotto il nome di “*abduzione*”, e che potremmo chiamare anche *retro-duzione* per evitare ingannevoli sinonimi in campo anatomico e fisiologico.

Le differenze da attività umane vicine, dalle quali peraltro prendiamo molto ma che potrebbero innescare processi di confusione, vanno sempre rimarcate. Il pedagogo deve evitare qualunque sembianza fuorviante, in particolare il camice bianco. Egli è un operatore culturale, anche se si trova entro una struttura sanitaria: deve avere anche l’aspetto di un uomo di cultura, magari di studi, non avulso dalla realtà socio-culturale nella quale si trova. Il *setting* va progettato e posto in essere di conseguenza. Tra i due (o più) interlocutori, ci vuole un tavolo da lavoro o un tavolino attorno al quale stare seduti a distanza tale da potersi guardare negli occhi, su sedie o poltroncine o poltrone uguali, in particolare dello stesso livello. I due lati di una scrivania, invece, non vanno bene se non per un primo approccio; si possono proporre, con qualche riserva, nei casi nei quali si preveda una forma di interlocuzione prevalentemente didattica.

L’intervento pedagogico va attivato solo su richiesta dei soggetti interessati; rimane da vedere in quali ipotesi, e fino a quando, sia sufficiente la richiesta di uno solo dei soggetti, in casi di coppia o di sodalizi più ampi.

Questo agire, essenzialmente, *sul piano socio-culturale* riguarda dimensioni essenziali dell’uomo soggetto di cultura e di evoluzione culturale come lo sono, oltre al progetto di vita, la *relazionalità evolutiva*, la *coerenza logica e metodologica*, l’*evolvere*, il *divenire*, l’*attività*, e via elencando per linee che sono ben note a chi si occupa di pedagogia. Piero Bertolini, ad esempio, indicava come criteri comuni per

## Pedagogical Interlocution

ogni figura pedagogica quelli di “globalità, operatività, relazionalità, integrazione tra individuo e società”<sup>6</sup>. Erich Fromm parlava, nel suo contesto, di “*attitudine umanistica [...]*, ossia che ogni persona porti dentro sé stessa tutta l’umanità.”<sup>7</sup>.

Classicamente, potremmo risalire almeno a Terenzio: “*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*”<sup>8</sup>.

Come relazione dialogica, l’I.P. ha *carattere esplicito*: per questi e per altri motivi di fondo e di metodo, si distingue ancora una volta dal contributo di uno psicoterapeuta, di un operatore sociale, di un giurista, anche se può talora assomigliarvi come forma. Il pedagogo offre un contributo, il suo, di dialogo critico: ad esempio, condivide riflessioni e comunicazioni od esprime non condivisione (e la motiva), contribuisce a che non siano perdute di vista la realtà e la concretezza, stimola il confronto con l’esterno di ciò che emerge dall’interno, favorisce le relazionalità, la comunicazione e l’ascolto, un atteggiamento interrogativo e prospettico. In particolare, egli guida ad affrontare positivamente e costruttivamente le situazioni di difficoltà.

Il dialogo educativo, per come si intende l’educazione oggi, è sempre *bi-direzionale* (o *pluri-direzionale*, se sono coinvolte più di due persone), compreso il pedagogo. Ciò significa che egli, per il fatto stesso che esercita il suo intervento (educativo), è anche e contestualmente educato. Facciamo questo mestiere, anche perché sappiamo bene di essere tutti educatori e tutti educandi: e siamo educatori per il fatto stesso di essere educandi, esattamente come, viceversa, siamo educandi per il fatto stesso che siamo educatori.

Il destinatario dell’I.P., come di qualunque forma d’aiuto tipicamente pedagogica, è sempre e comunque la *persona*, si diceva. Questo rimane un punto fermo anche nei casi nei quali l’aiuto riguardi il suo far parte di una aggregazione sociale, a cominciare dalla famiglia. Si può parlare di aiuto “*alla famiglia*”, “*alla scuola*”, “*all’azienda*”, “*al sodalizio*”, ... per sineddoche, cioè indicando il tutto per la parte: il destinatario rimane sempre la persona che fa parte di quell’aggregazione sociale. La cosa ha una sua particolare importanza, perché il pedagogo deve sempre aver chiaro *chi sta aiutando* in quel preciso momento. Aiutare un coniuge non è detto che si traduca negli stessi atti che aiuterebbero l’altro, e viceversa, e non è un aiutare la famiglia in quanto famiglia. Idem per il genitore verso il figlio o viceversa, e per qualunque altro caso di persona entro una qualsiasi entità sociale e relazionale.

La persona in questa relazione d’aiuto con il pedagogo assume la denominazione di “*interlocutore*” (anziché *cliente*, *paziente*, *utente*, *assistito*, *patrocinato*, e così via, a seconda della professione); interlocutore, peraltro e per quanto osservato, è anche il pedagogo stesso.

---

<sup>6</sup> Cfr. *L’esistere pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze 1988), part. pag. 247-248.

<sup>7</sup> *The Revolution of Hope - Toward a humanized Technology* (1968). Edizione italiana: *La rivoluzione della speranza - Per costruire una società più umana* (Bompiani, Milano 1969 n.e. 1995), pag. 95.

<sup>8</sup> *Heautontimoroumenos* (il punitore di sé stesso, grecismo in latino) di Publio Terenzio Afro, v. 77.

## 4. Strumenti Concettuali ed Operativi per l'esercizio dell'I.P.

Condizione necessaria di attivabilità di questo intervento è la presenza nell'*interlocutore* della cosiddetta "*apertura*", vale a dire la disponibilità piena e senza riserve o residui a mettere in discussione sé stesso e le proprie idee e scelte, il proprio progetto di vita, la propria relazionalità e quant'altro. In linea di principio, di fronte ad un interlocutore che opponga chiusura anche solo ad una parte di tutto ciò, il pedagogo non dovrebbe neppure iniziare l'interlocuzione considerandola impraticabile.

Una volta ammesse la fallibilità e l'imperfezione di tutto ciò che l'uomo fa, ed anzi l'essenzialità di questo per l'educazione, non c'è alcun modo di negarne la discutibilità. Anzi, non si vede quale atto educativo vi possa mai essere senza apertura. In linea di principio, chi è chiuso (= non aperto) non è suscettibile di alcun intervento pedagogico; con chi è chiuso non possiamo far nulla, al massimo prestarci come buoni ascoltatori per uno sfogo del tutto aspecifico (come lo si potrebbe fare dal parrucchiere/acconciatore o dal ginecologo/andrologo) oppure come spalla sulla quale piangere.

Nella realtà pratica, non di rado è possibile aggirare la chiusura o attraverso vie d'accesso meno dirette a tematiche che il soggetto non riesce ad affrontare in modo diretto, o coinvolgendo nel dialogo altre persone (ad esempio i familiari); oppure affrontando il problema del soggetto parlando dei problemi che ne conseguono su altri soggetti a lui vicini, come i figli, il partner, i colleghi di lavoro, i compagni di studio o di sodalizio, ...

Questa apertura deve essere prima di tutto in noi, è chiaro, e non solo per dare l'esempio necessario, ma perché è realmente un passaggio obbligato per tutti se si vuole che *interlocuzione pedagogica* sia, e non una qualsiasi cialtroneria.

Chi chiede l'aiuto del pedagogo può asserire di avere un "problema" dando a questo una valenza negativa. Un buon nucleo del lavoro per cominciare sta nell'aiutare l'interlocutore ad operare la *transizione tra situazioni problematiche e problemi*. Ogni vivente, come tale, è inseparabile dall'ambiente, con il quale ha uno scambio continuo ed insopprimibile di materia, energia ed informazione; e questo vale a più forte ragione sul piano culturale, cioè tra uomo e società. L'ambiente non è programmato per qualsiasi compatibilità con chi in esso insiste; per cui è perfettamente fisiologico che vi siano continue occasioni di crisi, discrepanza, squilibrio, contrasto, contraddizione, conflitto. Mentre tutti i viventi subiscono tali vicissitudini, l'uomo come soggetto di cultura e d'educazione è capace di viverle positivamente, costruttivamente, facendosene occasione e spinta di storia e d'evoluzione culturale.

Chiameremo le prime "*situazioni problematiche*", mentre solo quelle di esse di fronte alle quali l'uomo assuma un atteggiamento costruttivo, positivo, si chiamano propriamente "*problemi*", e sono aliquote limitatissime. Le situazioni problematiche sono nelle cose, mentre è l'uomo a porre i problemi. Il pedagogo opererà per



## *Pedagogical Interlocution*

favorire questa transizione, cercando di renderne insieme la proficuità per l'evoluzione umana. Molto spesso, il *problema* è differente ed apparentemente distante dalla *situazione problematica* per la quale l'interlocutore si è rivolto al pedagogista: tipico è il caso del genitore che gli si rivolge adducendo problemi dei figli o con i figli, quando il problema è nel rapporto con l'altro genitore.

Il pedagogista, in ogni caso, non ha soluzioni da offrire, ma ha il compito di aiutare l'interlocutore a cercarne di proprie. Non ha nessun tipo di *risposte di merito* da offrire, e non ne offre, salvo che riferendosi, eventualmente, in via strumentale a quanto è fuori del suo specifico: piuttosto, egli aiuta l'interlocutore anche a cercarsi le sue proprie e personali risposte di merito. Egli risponde, invece, a *domande di metodo*.

Si ritrova qui come il Pedagogista sia anche, ma essenzialmente, un *metodologo*.

Egli ha il compito di dialogare fino a che si giunga a degli *imperativi ipotetici*, con l'ipotesi nell'interlocutore (*se vuoi... allora...*), i quali abbiano il requisito necessario della controllabilità empirica. Ciò discende altresì dal fatto che non siamo terapeuti, né giuristi, e neppure sociologi quantitativi: per noi non esiste *lo stato di normalità* comunemente considerato: né la “salute” contrapposta alla patologia, né la “legalità” contrapposta all'illegalità (l'unica “legalità” che consideriamo è, nuovamente, la *normatività metodologica*), e neppure la rispondenza ad una media o moda cui, forse, potrebbe condurre un'assolutizzazione malintesa della metodica statistico-operazionale. Questo vale, in particolare, per la coppia, i cui equilibri sono del tutto contestuali e debbono essere stabiliti dai due contraenti. Ciò non toglie che, a fronte di divergenze insanabili tra partner, si possa far riferimento o a norme di legge o a norme sanitarie o a consuetudini dell'ambiente umano che hanno forza di norme; od anche a quelle “*regole sociali a cui nessuna unione può sottrarsi*” (Pasini, pag. 11 e sgg.). Sono riferimenti esterni, che il pedagogista deve saper recepire, per poi riprocessare secondo propri principi, come si fa ovunque in pedagogia.

Più precisamente, è sempre ipotetica (e fallibile) l'apodosi “*allora...*” (propriamente “*allora potresti provare...*”, “*allora forse...*”) oltre alla protasi “*se...*”. Dobbiamo quindi parlare di *imperativi doppiamente ipotetici*, nel senso che sono ipotetici sia la premessa, sia il nesso tra questa e la conseguenza.

Ciò marca una differenziazione essenziale rispetto agli epistemologi e ad altri filosofi normativi, ai quali peraltro ci accomuna l'interesse essenziale per la metodologia.

Non facendo riferimento interno ad alcun concetto di “*normalità* o di “*legalità positiva*”, non possiamo emettere giudizi, sentenze, prescrizioni o quant'altro possa ravvicinarvisi o somigliarvi. Possiamo, semmai, esprimere “*diagnosi*” in senso lato, etimologico, e proporre delle “*indicazioni*”.

A chi ci chieda “*consigli*” daremo piuttosto “*suggerimenti*” utili al dialogo. A chi insistesse a chiederci ciò che non possiamo dare, cercheremo il modo adeguato per rifiutarci, proponendo di seguire l'interlocuzione con un “*vogliamo parlarne ancora?*”.

Ma, soprattutto, possiamo proporre al dialogo uno o più “*pareri*”, “*opinioni*”, “*punti di vista*”, tra i quali anche i nostri, ove non vi sia il rischio che l'interlocutore ne fraintenda la sostanza, cioè che li legga erroneamente come le sentenze o perizie

dell'esperto. Sono ipotesi, tra le tante possibili e meritevoli d'attenzione e disamina, discutibili e possibili oggetto di dialogo, che è altra cosa dalla casuale giustapposizione di idee, pensieri, tesi, posizioni.

Per noi, l'aggettivo "*discutibile*" costituisce un apprezzamento metodologicamente positivo, e un buon indicatore che si sta rigorosamente operando in ambito pedagogico; se ci capitasse di dire qualche cosa che presumerebbe d'essere "indiscutibile", probabilmente non si tratterebbe di un contributo pedagogico.

Ne discende un sano e convinto *elogio del dubbio*, che si lega alla rinnovata postulazione della piena *apertura* in tutti gli interlocutori perché l'interlocuzione possa avere successo. L'*indicazione del dubbio sistematico* è da considerarsi un carattere irrinunciabile per qualunque operare in ambito pedagogico.

Comprendiamo anche come ci siano professionisti, che pure in certi aspetti ci possono assomigliare, i quali debbono però dare certezze: il medico (od il chirurgo) che prescrive una terapia comunque impegnativa, o dolorosa, o delle scelte drammatiche; il giudice che condanni "al di là di ogni ragionevole dubbio"; il comandante militare che durante la battaglia impartisce ordini strutturalmente indiscutibili; l'ingegnere che deve garantire che un ponte sul quale passeranno milioni di persone non crollerà ... Senza discutere caso per caso dove vi sia certezza e dove essa sia una finzione, e se del caso perché, qui basta notare che nessuno di questi atti è un atto educativo.

Quali che siano l'opinione, il punto di vista, il parere, l'indicazione che il pedagogista offre, l'offerta è rivolta alla prosecuzione del dialogo (o dell'*interlocuzione*). E nulla di più. Sarebbe bene far emergere nell'interlocuzione stessa il *senso del limite umano* dell'educatore in quanto tale, che è il limite di tutti noi. L'uomo non educa "nonostante" i suoi limiti: educa perché ne ha, ne è consapevole, e cerca di andarvi oltre.

L'educazione ha alla sua base l'imperfezione, la cagionevolezza, la limitatezza, la fallibilità dell'uomo, e tutto quanto lo allontana da qualsiasi ideale per collocarlo sulla terra: quella terra dove ha voluto essere collocato, non accettando le restrizioni dell'Eden. Si ricordi che Dio nella *Genesi* non ha maledetto per questa scelta né la donna né l'uomo, semmai il serpente tentatore; e per l'uomo e per la donna ha correttamente previsto le vicissitudini che avevano accettato di affrontare per voler essere simili a lui, essendoci riusciti: simili a Dio creatore, cioè creatori di storia, di cultura, di evoluzione.

La perfettibilità è l'altra faccia della medaglia rispetto all'imperfezione; se questa seconda è ontologica, la prima è deontologica. Come deontologico è l'anelito, o *Sehnsucht*, verso quel *meglio* che è sempre possibile e che non sarà mai il Bene assoluto (cheché ciò significhi); e si apre al dialogo nel contesto della relazione d'aiuto proprio in questo senso.

## 5. La Ricerca di ciò che è Trasferibile Intersoggettivamente

Tutto ciò espone al pericolo di cadere in quello che, genericamente, si chiama “relativismo”.

L’obiezione è sensata: ma non vi si risponde cercando di contrapporvi una qualche forma di assolutismo; semmai, avendo una chiara consapevolezza del *limite dell’educazione*, che è poi un modo particolare, ed importante, di intendere il *limite umano*, limite dell’uomo e di tutto ciò che è umano. Significativamente, si tratta di uno degli insegnamenti di fondo che ci vengono dalla Grecia classica.

A rigore, noi non cerchiamo né la “verità” né l’“oggettività”, ma puntiamo a qualche cosa di meno e di realistico: all’*intersoggettività* o, se si preferisce, alla *trasferibilità intersoggettiva o interpersonale*, nel senso di ciò che può essere rilevato da ciascuna persona, equivalentemente, nelle medesime condizioni.

La ricerca di tutto ciò può anche consistere nel “*sedersi attorno ad un tavolo*” a discutere, o nel fissare quei minimi di linguaggio comune senza dei quali è come non “sedersi”. E chi non vi si siede, comunque, non può essere oggetto di intervento pedagogico, almeno in linea di principio: come chi è chiuso, come chi non presenta quella disponibilità di fondo a rimettersi in discussione che abbiamo stabilito di chiamare “apertura”.

Sono almeno quattro gli ordini di regole che il metodologo prescrive di tener sempre ben presenti, in questa ricerca come in qualsiasi altro tipo di ricerca umana: quelli della *teoricità*, della *logica*, della *controllabilità con i fatti*, della *storicità*. Ciò significa:

- *teoricità* - che ogni discorso che si faccia, si cercherà di inquadrarlo e ricondurlo a *contesti di pensiero più generali*, onde farne comprendere le matrici, le radici, i quadri culturali di riferimento; spesso così operando si hanno delle grosse sorprese, in particolare nel senso che di molte scelte o idee non ci si rende conto della radice più profonda, che spesso si rifiuterebbe con orrore;
- *logica* - è la buona vecchia *logica classica*, la più forte, quella aristotelica-scolastica, quella scelta da Popper e da Dewey, e che James considerava inscritta nella fisiologia della mente umana; ad esempio le regole dell’identità, del terzo escluso, di non contraddittorietà, ma anche la deduzione coerente (chi fa un’affermazione, si deve assumere tutte le responsabilità delle relative conseguenze), e l’accettazione della erroneità (se qualche conseguenza non risulta accettabile, per qualsiasi motivo, va sottoposto a revisione senza riserve tutto il complesso delle premesse);
- *controllabilità* - tra le conseguenze logiche di quanto si afferma ce ne sono moltissime (infinite) che rispondono a fatti che poi si può andare a vedere se siano come asserito e previsto, oppure no, e in che misura;

- *storicità* – le idee, come tutte le creazioni umane, vanno contestualizzate nel particolare momento storico nel quale vengono espresse, e vanno quindi fatte oggetto di evoluzione e di divenire con il divenire del contesto stesso.

Un accorgimento per aiutare l'ottemperanza a questi ordini di regole sta nel richiamare l'attenzione, ogni volta che lo si ritiene opportuno, su dati di fatto trasferibili: date, età, quantità, giorni della settimana, prima e dopo; oppure su proprietà topologiche, dentro o fuori, connesso o sconnesso, annodato o snodato, ...

Un altro accorgimento sta nell'invitare ad uscire dal vago, specie nelle espressioni consuete (*"non sta bene"*, *"comportamento di un certo tipo"*, *"sì, è giusto, ma non il modo ..."*, l'elenco sarebbe interminabile ed è ben presente al pedagogo esperto).

Un buon modo di dare sostanza pedagogica all'interlocuzione è proprio far vedere i limiti o, meglio, le non accettabilità, il carattere non scontato, di quanto l'interlocutore ci propone. O perché porta a sistemi di pensiero che egli non accetta, e forse paradossali, anche se da solo non se ne accorge; o perché porta a delle contraddizioni; o perché non risponde alla realtà dei fatti, o perché pretenderebbe di inchiodare l'evoluzione e la vita umana ad un'idea anziché impiegare l'idea per la vita umana e la sua evoluzione. Questo procedere richiama molto strettamente l'*ironia* del dialogo socratico.

Nei quattro ordini di norme metodologiche prospettati, ecco rispettivamente altrettanti esempi di contraddittorietà, tutti tratti da casi esperiti:

- *teoricità* - la signora che maledice una nuova unione che il marito ha intessuto, e il figlio che ne è nato, invocando maledizioni divine e morti sacrosante; e difende il proprio matrimonio e i propri figli con la motivazione (spesso la sola) che sono stati *"benedetti da Dio"*, da quello stesso Dio che ha predicato la nonviolenza e che è morto per l'umanità;
- *coerenza* - la signora che sostiene un'incrollabile senso di fiducia e di stima verso il marito, ed insieme ritiene di poterlo contraddire nell'azione su questioni importanti come l'educazione dei figli, o la gestione della casa; e viceversa;
- *controllo* – *"io credo che i rapporti sessuali cosiddetti «non protetti» (sì, altro che! ...) vengono meglio. Chissà, poi, perché tra di noi invece c'è quell'ansia e quello scarso abbandono che invece quando li facciamo «protetti» non si presentano mai."*;
- *storicità* – il genitore che viene messo di fronte all'evoluzione dei tempi e delle norme di legge, nonché delle consuetudini e del comune sentire, e che oppone a queste la maggiore validità delle sue idee, sostenendo che proprio il fatto che le regole sociali cambiano dimostri quanto esse siano imperfette, mentre invece le sue proprie posizioni genitoriali sono perfette in quanto non cambiano (e viceversa).

Si esercitino per questo continui rimandi tra ipotesi e teorie, tra ipotesi e realtà dei fatti, tra ipotesi e ipotesi, tra ipotesi e storia di vita: questi non sono difficili ad operarsi, e non sono neppure difficili a portarsi al risultato voluto, cioè mettere in discussione le tesi dell'interlocutore al pari di qualsiasi altra tesi umana.

Il controllo sistematico di quanto ipotizzato e proposto con fatti "trasferibili" serve a mantenere saldamente l'interlocuzione sul conscio e a non sconfinare sul "vissuto", sull'*Erlebnis*, cosa che sarebbe scorretta e pericolosa: scorretta perché il pedagogo non è abilitato a fare lo psicologo; pericolosa, anzi pericolosissima, perché il pedagogo non ha la competenza per impiegare strumenti concettuali psicologici, psicoanalitici, psicoterapeutici, e soprattutto per tenerne sotto controllo i possibili, e tutt'altro che remoti, "effetti collaterali" (Bleza 2015 b, i casi della "pedagoga schiacciata" e dell'"apprendista stregone").

A seconda degli interessi dell'interlocutore, e delle età del soggetto, si impiegheranno quei riferimenti di fatto che possono servire a far osservare all'interlocutore stesso il principio di realtà. Ci si può riferire alla scuola frequentata, o alle cose studiate, o ai corsi universitari, oppure ad eventi familiari (Prima Comunione, Cresima, viaggi impegnativi, Fidanzamenti, Matrimoni, Funerali); od anche a fatti meno importanti, ma che interessano l'interlocutore (se è uno sportivo, i campionati e i relativi vincitori; se appassionato di musica leggera, il Festival di Sanremo, il Festivalbar, oppure certe canzoni che ne costituiscano una forte "colonna sonora" contestuale). Ogni ricorso a fatti trasferibili intersoggettivamente è ammesso, purché serva allo scopo.

Va sottolineato che si parla di ricerca dei fatti attraversati dall'interlocutore, e non del loro vissuto. Da cui discende per il Pedagogo il rischio di confusione con i mitici "fatti puri" dei positivisti. Ma questi non esistono, come ben esplicito dall'Epistemologia del '900 per non andare più indietro nel tempo.

Se anche esistessero, per noi sarebbero altra cosa.

## **6. Il Ricorso alla *Einfühlung* e la Limitatezza dell'I.P.**

Nell'esercitare l'I.P., ma anche altri interventi di aiuto dei Pedagogisti, un altro strumento concettuale ed operativo essenziale consiste nel pesante ricorso all'**empatia** o, meglio, a qualche cosa che vi assomiglia.

L'empatia sarebbe un'attività di "provare dentro" (non necessariamente "soffrire") tratti essenziali della situazione problematica proposta dall'interlocutore o dagli interlocutori. Questa è una reazione che si attiva anche spontaneamente, in relazione all'abilità di coinvolgimento dell'interlocutore, e alla sensibilità, alla predisposizione, anche alle esperienze già fatte del coinvolto.

Secondo Erich Fromm "*Ciò significa che non si guarda all'altra persona dall'esterno - essendo la persona l'«oggetto» [...] - ma che ci si pone nei panni*

dell'altra persona. Non si tratta di un rapporto dell'«Io» verso il «Tu», ma di una relazione caratterizzata dalla frase Io sono te (Tat Twam Asi).”<sup>9</sup>

Noi, propriamente, pensiamo a qualche cosa di diverso: ad un atto intenzionale, profondamente voluto, studiato, che può avere delle tecniche, che si insegna e si impara, che si ricerca assieme all'altro, e dai cui limiti e dai cui rischi si impara a guardarsi sistematicamente e fin dal principio. Qui c'è, a ben vedere, un'altra differenza di fondo tra l'agire professionale del pedagogo e quello di altre figure che potrebbe presentare delle somiglianze: il pedagogo non ha il distacco clinico del medico chirurgo e neppure quello dello psicologo o dello psicoterapeuta; e si prende dentro le situazioni come non farebbe né un giurista né un operatore sociale.

In effetti, relativamente a questa modalità d'operare, si è proposto di impiegare (o di riprendere) preferenzialmente il termine *Einfühlung*. Il ricorso a termini tedeschi è coerente con l'alta vocazione pedagogica e filosofica di questa lingua che ci permette di rendere meglio concettualità sensibilmente differenti con termini che in quella lingua sono distinti anche nel caso di corrispondenza alla stessa parola in italiano o, ad esempio, in inglese<sup>10</sup>. A volte, si cerca di considerare *Einfühlung* come la traduzione tedesca di “empatia” o dell'inglese *Empathy*, pur esistendo in tedesco il termine *Empathie* che ha la stessa grafia del corrispettivo francese; e tuttavia, indica qualche cosa di non sovrapponibile, più o meno un'immedesimazione piuttosto che non un “in-pati”, un etimologico “εν πάθος”<sup>11</sup>, cioè semplicemente un “provare dentro” e null'altro; *Fühlung*, peraltro, indica una relazione di contatto, la quale quindi può benissimo postulare una qualche premessa volontaria nel contraente. Esso è dunque impiegabile allo scopo di indicare un procedimento intenzionale, e che può essere professionalmente coltivato. Non un rimanere interessato, magari anche passivamente, per coinvolgimento dall'esterno: bensì, un prendersi dentro progettualmente, intenzionalmente, anche emotivamente le situazioni problematiche sul tavolo, onde cercare di restituirle previa rielaborazione e travaglio personale come meglio risolvibili per tutti.

Si tratta di una qualità che è stata a lungo ritenuta “femminile” in senso culturale, e che ha peraltro un'indubbia e chiara metafora nella fisiologia riproduttiva femminile, e niente di più, per quanto riguarda i generi.

Questo modo di operare, unito a tutte le considerazioni circa il limite umano, la fallibilità, l'ipoteticità, l'elogio del dubbio sistematico, fa comprendere chiaramente

---

<sup>9</sup> *The Revolution of Hope...*, edizione italiana citata, pag. 94.

<sup>10</sup> Si ricordi ad esempio la dettagliata disamina di Sergio De Giacinto a proposito dei numerosi termini che in tedesco si riferiscono all'educazione e ai discorsi su di essa, in *Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea* (La Scuola, Brescia 1974), pag. 17-19.

<sup>11</sup> Non ci addentriamo più dello stretto necessario nella “storia delle parole”, che non ha grande rilevanza in questo contesto come abbiamo visto ad esempio in *Educazione 2000*, citata, pag. 189-197. Ad ogni modo, il termine tedesco *Einfühlung* esisteva nella seconda metà del XIX secolo, mentre è apparso in inglese e poi in altre lingue solo nel secolo scorso; sembra sia stato tradotto nell'inglese *Empathy* dal medico psicologo inglese Edward B. Titchner nel 1909 (*Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Processes*: The Macmillan Co., New York); più propriamente del termine *Einfühlungsvermögen* composto con il termine *Vermögen* che indica appunto l'attività. Egli era stato allievo di Wilhelm Wundt a Lipsia.

anche uno dei limiti più stringenti nell'esercizio della professione di cultura pedagogica in forma dialogica interlocutoria. Non è umanamente possibile neppure ipotizzare un dialogo pedagogico prolungato, per esempio dell'ordine dei mesi o degli anni a cadenze settimanali, come avviene nella terapia psicanalitica, o nella didattica scolastica e non, oppure nell'educazione motoria e sportiva.

Abbiamo indicato di alternare la narrazione del soggetto ai fatti trasferibili. Questo serve moltissimo, oltretutto come norma metodologica che riguarda strettamente ciò che è trasferibile intersoggettivamente, anche a ridurre il logorio umano nel dispiegamento della *Einführung*, stemperandolo entro narrazioni che non ne richiedono, ed anzi possono dare un respiro senza perdere assolutamente di vista il filo del discorso ed in particolare il lavoro "per problemi" nella sua linea metodologica più rigorosa. Il che non toglie nulla alla limitatezza di principio che caratterizza l'aiuto pedagogico per sue ragioni intrinseche.

È questo uno dei modi per rendersi conto nei fatti, e non solo per via di proclamazioni teoriche e ideologiche, della *non onnipotenza dell'educazione*, e di chi per essa opera.

Il pedagogo, o chiunque eserciti professionalmente in modo pedagogico, si consideri, quindi, uno degli *elementi* della complessa e variegata relazionalità umana, e lo ricordi sempre nel suo agire: una volta ammesso tutto ciò, opererà quindi con la piena consapevolezza che il suo aiuto è limitato in modo forte e necessario, anche nel tempo. Egli deve quindi prevedere, fin dal principio che la sua interlocuzione abbia limiti nei collegamenti con altre figure culturali, operando un sistematico *reindirizzamento* o *reindirizzamento* dovuto, oltretutto necessario. Cercherà, quindi, di non cadere nella trappola dell'interlocuzione chiusa, che sarebbe trappola per entrambi. L'eccesso di impegno causerebbe ben presto un sovraccarico e un logorio che impedirebbero ben presto di aiutare l'interlocutore e chiunque altro.

Le figure verso le quali operare tale reindirizzamento possono essere figure professionali (medico, giurista, psicologo, sociologo, operatore di volontariato, sessuologo, assistente sociale, ...), ed in tal caso si parla di *r. professionale*.

Nell'ipotesi che il problema sia relazionale e riferito ad interlocutori ben precisi (il partner, altri familiari, colleghi di lavoro, ambienti sociali, sedi di amicizia, società sportive, sodalizi, luoghi d'aggregazione,...) parte essenziale di questo reindirizzamento va rivolta ai componenti di questi sodalizi, o ad alcuni di essi bene individuati. Si parla allora, genericamente, di *r. canonico*. Ed è questa l'eventualità di principio preferibile.

## **7. Verso l'esercizio Professionale**

Quanto abbiamo testé delineato sintetizza le linee di una possibile modalità d'esercizio della professione di pedagogo.

I campi d'esercizio nei quali la si è sperimentata direttamente sono stati, essenzialmente, rappresentati dai problemi di coppia, famiglia, partnership, genitorialità, relazionalità umana (Bleza 2011, 2015 b. 2017). La coppia e la famiglia costituiscono un dominio di applicazione delle professioni pedagogiche di crescente importanza (Catarsi, Corsi et al.).

Ovviamente, vi sono stati impegni e riferimenti organici anche nel settore scolastico.

La letteratura delle esperienze nel settore si diffonde con qualche fatica, con la tipica inerzia delle novità più profonde, ma offre testimonianze molto significative (Rulli e Basile, Blezza e Rulli, D'Alò et al., Telleri, Dellabiancia, sono solo alcuni esempi).

Vi sono poi stati degli ulteriori possibili campi d'esercizio che si sono esperiti in altra forma di stretta cooperazione, come ad esempio nelle tesi di laurea, nelle ricerche accademiche, in attività diverse di volontariato. Tra questi ultimi, meritano una segnalazione le attività di *orientamento per la vita e negli studi*, diverse forme di *aiuto al paziente e al terapeuta*, e attività sull'*ambiente nella prevenzione sanitaria* e in quello che potremmo chiamare il mantenimento dello "star bene" nell'accezione ampia che questa locuzione ha preso recentemente, bene compendiata dalla nota definizione di salute della WHO-OMS: "*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.*". Sono attività che possono prendere una forma più vicina a quella propriamente didattica, forme diverse di una didattica "non scolastica".

Ad ogni modo, si tratta solo di esempi: per quanto ampi e comprensivi, il dominio dell'esercizio della professionalità del pedagogo rimane comunque assai più ampio, avendo a che fare con qualunque forma di comunicazione tra persone che possa concorrere alla perpetuazione della storia e dell'evoluzione culturale, che sono prerogative essenzialmente umane.

Qui interviene in modo organico una delle norme che prima si sono esaminate, cioè il controllo con i fatti, il rimettersi al vaglio dell'esperienza futura. E' questa una norma in origine pragmatista, che pervade di sé poi la più significativa Epistemologia del Novecento: la controllabilità con l'esperienza futura è, insieme, condizione di scientificità, di apertura all'evoluzione, di rispetto democratico per le persone come soggetti sociali e politici.

Non una forma di "conclusione" può quindi essere posta al termine di questa disamina, bensì un'apertura all'esperienza futura e al suo controllo: all'esperienza concreta dei pedagogisti, e ai contributi che dal loro esercizio professionale deriveranno all'elaborazione applicativa e, tramite la sua mediazione, alla pedagogia generale.



## **Bibliografia**

- Antiseri D. (2001) *Teoria unificata del metodo*, UTET Università, Torino 2001.
- Bandini G., Certini R. (a cura di) (2003) *Frontiere della formazione postmoderna – Neopragmatismo americano e problemi educativi*. Armando, Roma.
- Blezza F. (1993) *Educazione e scienza – Scritti sull'educazione e la scuola 1988-1993*. Arcobaleno, Monza MI.
- Blezza, F. e Rulli, G. (a cura di) *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona*, Bologna, Professione Pedagogista, 1999.
- Blezza F. (2006) *Il professionista dell'educazione scolastica – La didattica in classe come Interlocuzione Pedagogica*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza F. (2007) *Educazione XXI secolo*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza F. (2011) *Pedagogia della vita quotidiana – Dodici anni dopo*. Pellegrini, Cosenza.
- Blezza (2015 a) *Che cos'è la pedagogia professionale – L'arte dell'aiuto pedagogico*. Gruppo Editoriale "L'Espresso", ilmiolibro, Roma.
- Blezza (2015 b) *L'arte della parola che aiuta*. Gruppo Editoriale "L'Espresso", ilmiolibro, Roma.
- Blezza (2017) *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici*. Libreria Universitaria, Rubano PD.
- Cambi F. (a cura di) (2002) *La ricerca educativa nel Neopragmatismo americano – Volume I Modelli pedagogici, Volume II Per una teoria dell'educazione* Armando, Roma.
- Canevaro, A e Chieregatti, A. (a cura di) (1999) *La relazione di aiuto*, Roma, Carocci.
- Catarsi, E. (2008) *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci.
- Corsi, M. (1988) *Famiglia e consultori familiari. Una risposta educativa*, Milano, Vita e pensiero.
- Corsi, M. e Sirignano, C. (1999) *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze*, Milano, Vita e Pensiero.
- Corsi, M. e Stramaglia M. (2009) *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.
- Crispiani, P. (2001) *Pedagogia clinica – La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Azzano San Paolo BG, Junior.
- Crispiani, P. e Giaconi, C. (2009) *Diogene 2010. Manuale di diagnostica pedagogica*, Azzano San Paolo BG, Junior.
- Crispiani, P. (a cura di) (2016) *Storia della pedagogia speciale*, Pisa, Edizioni ETS.
- D'Alò, E. Mastro A. e Persano L. (a cura di) (2008) *Adolescenza difficile: prevenzione e strategie educative*, Brindisi, FIPed.
- Dellabiancia, M. P. (a cura di) (2009) *Il pedagogista. Ambiti professionali e competenze*, Azzano San Paolo BG, Edizioni Junior.
- Demetrio D, (a cura di) (2001) "Adulità" fascicolo n. 13, aprile, sul tema "Disagio e relazione d'aiuto", Guerini, Milano.
- Dewey J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York. Di pubblico dominio in rete. Edizione italiana: *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci FI 1949 <sup>1</sup>, 1992 riediz. a cura di Alberto Granese.

- James W. (1890) *The principles of Psychology* 2 vols., Henry Holt and Co., New York. Di pubblico dominio in rete
- Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago. Di pubblico dominio in rete.
- Lakatos I, Musgrave A. (1970) (eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press. Di pubblico dominio in rete.
- Lakatos, I: (1978) *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press, Cambridge. Di pubblico dominio in rete.
- Massa R. (1987) *Educare o istruire?*, Educopli, Milano.
- Massa, R. (a cura di) (1990) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (a cura di) (1992) *La clinica della formazione* (F. Angeli, Milano)
- Orlando Cian D. (1997) *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Pasini W. (1995) *A che cosa serve la coppia* (Mondadori, Milano 1995).
- Peirce C. S. *Collected Papers* 8 vols. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Di pubblico dominio in rete.
- Popper K. R. (impressum 1935, tatsächlich 1934) *Logik der Forschung - Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Springer-Verlag, Wien. Di pubblico dominio in rete.
- Popper K. R. (1966) *Objective Knowledge – A realist view of Logik, Physics and History*. Springer-Verlag, Wien. Di pubblico dominio in rete.
- Reale G. Antiseri D. Laeng M. (1991) *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, La Scuola, Brescia.
- Rezzara, A. (2004) *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano. F. Angeli.
- Rulli G. e Basile A. (a cura di) (1998) *L'educazione come relazione di aiuto ed etica professionale*. Professione Pedagogista, Bologna.
- Santucci A. (1963) *Il Pragmatismo in Italia*. Il Mulino, Bologna.
- Santucci A. (1992) *Storia del pragmatismo* (Laterza, Roma-Bari).
- Santucci A. (1995) *Empirismo, pragmatismo, filosofia italiana* (CLUEB, Bologna).
- Telleri, F. (a cura di) (2006) *Consulenza e mediazione pedagogica* con materiale multimediale, Carlo Delfino editore, Sassari.