

Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto

MARIA TERESA MOSCATO

Riassunto: *L'autrice ricostruisce il proprio percorso di studiosa di pedagogia, collocandosi nel quadro dell'attuale sviluppo della ricerca pedagogica accademica in Italia. La pedagogia sembra oggi caratterizzata da una diffusa debolezza epistemologica, da una articolata frammentazione in molte piccole scuole accademiche, piuttosto che segnata dal confronto fra grandi scuole contrapposte, nel quadro di un riconosciuto e tollerante pluralismo, entro il quale non si discute più dei fondamenti teorici della ricerca pedagogica. Dietro una falsa contrapposizione fra pedagogia "filosofica" e pedagogia "scientifica", approdata al paradigma apparentemente vincente delle scienze dell'educazione, l'A. individua piuttosto un difetto epistemologico nella costruzione di una pedagogia come "teoria dell'agire educativo", priva di una propria teorizzazione intorno all'oggetto indagato, dipendente da altre discipline rispetto alla sua definizione, e messa alla prova solo dai suoi potenziali risultati nella pratica. Tenendo conto che la pedagogia scientifica si applica quasi esclusivamente al mondo delle istituzioni scolastiche, essa viene messa alla prova dalle categorie di efficacia-efficienza, ma esse sono inapplicabili nella pratica e difettose per quanto riguarda il modello teorico. L'A. propone una presa di coscienza (un "ripensare insieme") che riporti la pedagogia ad un cammino di indagine teorica e di ridefinizione del proprio oggetto formale, in chiave fenomenologica, restituendo alla pedagogia in primo luogo il carattere di disciplina teoretica.*

Abstract: *The author retraces her journey as a scholar of pedagogy – placing itself in the current academic development of educational research in Italy. The pedagogy seems now characterized by a widespread epistemological weakness and by an articulated fragmentation in many small academic schools, rather than by the confrontation between opposing schools – as part of a recognized and tolerant pluralism, within which the theoretical foundations of pedagogical research are no longer topic for debate. Behind a false opposition between "philosophical" pedagogy and "scientific" pedagogy – which now seems to be part of the apparently winning paradigm of educational science – the A. rather finds an epistemological flaw in the construction of a pedagogy seen as a "theory of educational doing" – which is deprived of its own theorization on the object of investigation, dependent on other disciplines with respect to its definition, and tested only by its potential practical outcomes. Considering that the scientific pedagogy applies almost exclusively to the world of educational institutions, it is put to the test by the effectiveness-efficiency categories, but these categories are not applicable in practice and flawed with regards to the theoretical model.*

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

The A. suggests that awareness is raised (a “re-think together”) so as pedagogy is brought back to a path of theoretical investigation and redefinition of its formal object, in a phenomenological perspective, and, to begin with, it is given back its character of theoretical discipline.

Parole chiave: *Epistemologia pedagogica, Scienze dell'educazione, Pedagogia teoretica, Filosofia dell'educazione, Ricerca pedagogica in Italia.*

Rappresentazioni di un “sapere assente e rimpianto”

Ri-pensare è sempre un “pensare di nuovo”, che implica un fare memoria di pensieri precedenti e dunque di averne consapevolezza. Perciò “ri-pensare” la pedagogia, per uno studioso che se ne occupa da circa quaranta anni come l'autrice di questo testo, può significare ripensare il proprio percorso di ricerca e quasi di vita, e ripensare molte delle proprie idee. In realtà, l'orientarsi della persona giovane verso un campo di ricerca difficilmente avviene per la spinta di “idee chiare e distinte”: ci sono elementi di casualità, ma soprattutto ci sono grovigli di rappresentazioni che segnano un incontro, in cui possono essere presenti anche molti concetti e idee forti, ma che restano tendenzialmente impliciti molto a lungo.

Occorre ricordare che, come ogni studioso, un pedagogo si forma a partire dai suoi maestri: da quelli che incontra direttamente, con cui studia e dibatte, che contesta e prova a superare (in giovinezza lo facciamo tutti) e da quelli che legge, ed elegge, a propri maestri, spesso segnando a matita sui loro libri il proprio entusiasmo, o i propri dubbi. Talvolta il “segno” impresso sulla carta rivela che in realtà è stata la pagina che ti ha “segnato”, proprio mentre veniva “segnata” da te. Anche i libri, del resto, si leggono perché un maestro concreto te li ha proposti (o imposti), e perciò occorre sempre partire dai maestri, per ricostruire il percorso. La mia prima docente di pedagogia è stata Dina Bertoni Iovine, a Catania, quando ero una studentessa di filosofia al terzo anno. Era un esame obbligatorio, annuale, naturalmente, con un carico di lettura di una diecina di libri. Oltre alla sua monumentale *Storia della scuola italiana*, Dina Bertoni Iovine mi ha fatto studiare Pestalozzi di *Madre e figlio*, Dewey di *Scuola e Società* e di *Democrazia ed educazione*, G. Lombardo Radice di *Didattica viva*. Non ci furono dialoghi diretti, fra noi, e non sarebbero stati possibili. Nel triennio successivo avrei incontrato prima Piero Bertolini e poi Gino Corallo: Don Gino Corallo è stato il mio Maestro sotto ogni aspetto di formazione (Moscato, 2009,

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

2010), ma è stato importante anche il lungo dialogo, rinnovato nel corso dell'età adulta, con Piero Bertolini, che mi chiamò a Bologna da professore associato nel 1992. Fu probabilmente significativo che John Dewey fosse una importante lettura condivisa, sia da Corallo sia da Bertolini, e restasse quindi come un precedente comune del nostro confronto.

Per gli obiettivi di questa riflessione, la notizia biografica evidenzia come io abbia appreso fin dall'inizio del mio "innamoramento" pedagogico che esistono diverse pedagogie, e che possono esserci diversi punti di vista, carichi di una loro verità, che non si escludono necessariamente fra loro. Ho capito invece più tardi che procedere nella ricerca significa, soggettivamente, scegliere continuamente la strada da percorrere, correndo inevitabilmente qualche rischio.

Poi, in un cammino pedagogico che si sviluppa, come in un matrimonio, chiarezze e delusioni si alternano, si operano prese di distanza e si rinnovano fedeltà, certe risposte non si cercano più, ma si pongono nuove domande, e si capisce nel tempo come le domande siano sempre più importanti delle risposte. Perciò "ripensare la pedagogia" può diventare di fatto un ripensare la "propria pedagogia" e in primo luogo ricostruirla, sia pure in un ideale dialogo con una comunità scientifica di riferimento, come "pensando ad alta voce". In realtà è proprio il "ripensare insieme" che potrebbe/ dovrebbe ricostituire e rinnovare continuamente anche la nostra comunità scientifica.

Oggi mi è chiaro che la pedagogia accademica italiana si configuri come caratterizzata da "legami deboli", se non da un certo grado di potenziale "entropia" interna. Si riconosce fra di noi una debolezza epistemologica apparentemente accettata (sia pure con rassegnazione), e si ha la percezione di essere colpiti da un giudizio sociale da sapere "minore" (a ridotta scientificità) sia nel quadro delle scienze umane e sociali, sia in ambito filosofico (ambito frequentato da molti di noi). Questi giudizi in verità potrebbero (e dovrebbero) essere formulati e dimostrati – almeno da noi – sulla base dell'analisi della produzione scientifica apparsa in un arco di tempo definito, dei numeri e delle articolazioni delle presenze accademiche della nostra area, della distribuzione degli insegnamenti e della loro denominazione nei corsi di laurea. Si tratta di studi fin ora compiuti solo in maniera parziale ed iniziale (ad es. Pinelli, Moscato, Caputo 2011), mentre la rappresentazione negativa sopra espressa presenta, apparentemente, i caratteri di una certezza acquisita.

Devo dire però che, almeno per i primi due decenni del mio "matrimo-

nio” con la pedagogia, non erano queste le mie rappresentazioni. E direi che tuttora non sono queste le categorie con cui io penso realmente la pedagogia: per me essa non è un sapere “debole” e non è “minore”, e il suo campo specifico di indagine permane scientificamente affascinante e socialmente e storicamente rilevante. Se non la avvertissi così, non credo che riuscirei ad insegnarla. Per me pedagogia è una disciplina con un proprio substrato filosofico, con un impianto teorico fenomenologico, il cui campo di indagine non è delimitato tanto da confini materiali, ma piuttosto dalle sue stesse categorie (i suoi “oggetti formali”). La sua dimensione empirica e concreta dipende dall’applicazione del suo punto di vista e della sua metodologia ad una serie articolata e ampia di eventi reali. Questo è comunque il suo primo momento, in cui l’obiettivo è comprendere la realtà educativa. La possibilità di derivare dalla comprensione una teoria dell’agire educativo, questa è per me da dimostrare ancora, ma comunque si tratta di un secondo momento del sapere pedagogico, che non può generarsi senza il primo. In questo senso sono soprattutto allieva di Gino Corallo, di cui vorrei riportare un passo, da un inedito del 1975: «La pedagogia nasce solo quando si applichi un determinato metodo per lo studio ... dei fatti educativi [...] I fatti educativi, certamente *sono lì*: avvenimenti storici compiuti e irreversibili; ma non si evidenziano *da se stessi* come “educativi”, come categoria, senza l’intervento della ricerca che tende a rilevarli, appunto, come *educativi*. È allora chiaro che è possibile confondere i fatti educativi con altri fatti, oggetto di altre scienze (per esempio coi fatti sociali, politici, psicologici): basta applicare alla ricerca quei metodi che tendono a rilevare nella realtà, appunto, gli aspetti sociali, politici e via dicendo [...] ma così si gioca con dadi truccati, dato che si oblitera in partenza il punto fondamentale della ricerca, e cioè il rilievo di ciò che specifica e differenzia i fatti educativi – in quanto educativi – da tutti gli altri. L’errore epistemologico che vi sta alla base consiste nella pretesa di impostare un discorso metodologico sul trattamento di alcuni dati esistenziali (i “fatti educativi” in questo caso) senza essersi presa prima la cura di disegnare con *distinzione* il profilo del loro *significato*. In altre parole, l’errore sta nella pretesa di occuparsi di pedagogia e di metodologia dell’educazione senza una filosofia dell’educazione, o, se si vuole, senza una teoria generale sul significato e i fini dell’educazione dell’uomo. Questi significati e questi fini vengono assunti da altri saperi, spesso senza ombra di sospetto critico, nell’ingenuo abbandono all’automatismo del “metodo” [...]. L’apertura scientifica consiste nel considerare le cose da tutti i possibili aspetti (di qui la necessità della divisione dei compiti

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L’EDUCAZIONE

tra gli scienziati): la barbarie pseudoscientifica si fa invece presente tutte le volte che essa dichiara finito il mondo quando sono finite le sue particolari idee, e tutte le volte che nega la realtà di ciò che non è rilevabile col suo metodo particolare» (Corallo, 1975).

Ho preso coscienza solo in anni relativamente recenti che quanto sopra citato è la cosa più importante che io abbia appreso da Don Corallo, forse condividendola implicitamente, come “respirandola”, durante gli anni della mia formazione, fino essa mi è apparsa “ovvia”.

Viceversa, sempre più spesso, dal confronto con studenti universitari e con professionisti della scuola, mi viene restituita un’immagine, per quanto apprezzata, piuttosto di una “anomalia” scientifica: la mia sarebbe, per dirla con garbo, una prospettiva pedagogica “inconsueta”; per i più giovani, poi, essa risulterebbe addirittura “totalmente nuova”. Ciò che mi sconcerta, in questa crescente “distanza” generazionale, è che io ritengo che essi si rappresentino come “nuovo” ciò che è tanto “vecchio” da essere stato dimenticato... Ma si sa che nella storia delle culture umane la dinamica del nuovo non è sempre lineare, e molte “novità” sono solo “riscoperte”...

C’è un’altra cosa poi, che osservo nelle generazioni sempre più giovani (rispetto a me) dei miei studenti, e cioè che essi indipendentemente dai loro studi secondari, conservano un’aspettativa nei confronti del sapere pedagogico, molto simile a quella che avevo io all’inizio, aspettativa le cui ambiguità mi sembrano riflettere in qualche modo il travaglio culturale degli ultimi quaranta anni: mi riferisco all’analisi delle schede di iscrizione al corso di pedagogia generale, in cui chiediamo allo studente il motivo della scelta di tale insegnamento e la scuola secondaria da lui frequentata.

Del resto, l’assunto della nostra frammentazione scientifica, l’insoddisfazione per i nostri prodotti, e insieme il permanere di aspettative “forti” circa un sapere pedagogico, costituiscono da tempo anche una percezione interna della comunità pedagogica accademica: voglio citare un breve editoriale di Cesare Scurati, sul *Bollettino della Società Italiana di Pedagogia* del luglio 1999 (in quel momento l’amico e collega scomparso ne era il Presidente).

Sotto il titolo *Forme di pedagogia*, Scurati elencava un certo numero di denominazioni/ rappresentazioni significative di pedagogia, con cui riteneva che «ci si trovasse, o ci si fosse trovati, a trattare negli ultimi decenni» e riusciva ad elencarne nove, distinguendole in due categorie, a seconda che si riferissero “alla realtà” o “al mondo del desiderio”. Si deve notare che la definizione «pedagogia come scienza: sapere metodologicamente e

contenutisticamente proprio e definito» era una delle due classificate come “riferibili al mondo del desiderio”, piuttosto che della realtà, in cui erano collocate le prime sette “idee di pedagogia”. Le riprendo, perché le espressioni di Scurati testimoniano la presenza di rappresentazioni sociali percepite come tali da un pedagogista accademico di alto profilo e nella piena maturità scientifica nel momento in cui ne scriveva.

- Pedagogia come verità: campo di autenticazione valoriale, banco di prova umanistico, dei saperi sull’uomo e la sua formazione. In termini etici: pedagogia come passione.
- Pedagogia come campo strutturato: organizzazione progettuale di saperi, enciclopedia regionale finalizzata.
- Pedagogia come soggetto sociale: sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta.
- Pedagogia come linguaggio: costruzione di grammatiche dell’azione formativa, insieme di lessici dell’esperienza.
- Pedagogia come orizzonte di professionalità: costruzione di competenze, consegna di elementi di distinguibile affidabilità operativa.
- Pedagogia come deduzione: derivazione etico normativa da premesse universali.
- Pedagogia come classificazione: creazione di ordini verbali, allocazioni in campi logici, costruzione di tipologie [...]
- Pedagogia come scienza: sapere metodologicamente e contenutisticamente proprio e definito senza possibilità di confusioni.
- Pedagogia come interlocutore efficace: sapere socialmente rappresentativo e decisionalmente considerato (Scurati, 1999; cfr. Scurati, 1983; 2005).

Le due ultime accezioni potrebbero coincidere ed integrarsi fra loro, ma sono quelle che Scurati collocava appunto sul piano del “desiderio”, mentre le prime sette le collocava fra le esistenti. Fra di esse, vorrei richiamare prima di tutto la suggestiva formulazione, collocata al terzo punto, di pedagogia come un «sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta». Io sospetto che questa sia la rappresentazione inconsciamente diffusa nella cultura contemporanea, e forse l’unica che accomuna realmente, con tutta la sua potenza inconsapevole, la comunità scientifica che di pedagogia si occupa. In effetti è una rappresentazione che spiegherebbe insieme sia le forti ed elevate aspettative,

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

sia le critiche e le svalutazioni nei confronti degli studi e della ricerca pedagogica in senso proprio, e perfino certi latenti “sensi di colpa” e/o “complessi di inferiorità” che segnano la nostra esperienza accademica.

La pedagogia come teoria dell’agire educativo

Personalmente vorrei sottolineare però che è possibile suddividere l’elenco di Scurati secondo altre due categorie, o accezioni fondamentali, che sono trasversalmente presenti e non evidenziate: vale a dire che per almeno sette volte la definizione richiama una “teoria dell’agire educativo”, un sapere “pratico”, e solo per due volte le parole usate sono compatibili con un sapere teorico scientifico: un “sapere di”, una “conoscenza sistematica intorno a”.

Per me questo costituisce il punto discriminante ed insieme l’ostacolo più potente allo sviluppo della pedagogia come sapere scientificamente definito (e quindi condiviso o condivisibile): vale a dire l’assunto che “pedagogia” sia solo un sapere *pratico*, un sapere *il come si fa* (eticamente o tecnicamente) relativo ad un *quid*, chiamato “educazione” nel senso comune, ma questo oggetto non viene mai definito senza possibilità di confusioni. Si ricordi che Corallo, nella citazione del 1975, in cui in realtà contesta il paradigma delle scienze dell’educazione, indicava proprio questo come un errore epistemologico.

Tuttavia la pedagogia moderna è nata come una “teoria *della prassi*” e/o una “teoria *per la prassi*”, assumendo in partenza che il suo oggetto fosse un’azione o una categoria di azioni umane, rivolte deliberatamente ad altri esseri umani. Ed un secondo assunto conseguente al primo è che l’analisi scientifica di tale supposta categoria di azioni non possa mai avere una pura funzione descrittiva e conoscitiva, ma che il sapere ottenuto debba immediatamente rifluire verso la prassi educativa per modificarla: pure in diverse prospettive a articolazioni, la pedagogia costituisce comunque un sapere e un comprendere “per agire”.

Questo impianto epistemologico, soprattutto nella misura in cui esso perdura implicito, determina molte conseguenze; per esempio che il valore di una conoscenza finalizzata immediatamente all’azione possa trovare verifica, valore e riconoscimento sociale solo nella sua efficacia dimostrata. La svalutazione sociale di un sapere a partire dalla sua supposta inefficacia può determinarne così gli sviluppi o i regressi. In verità l’efficacia/ pericolosità

di una idea pedagogica va cercata in tempi storici lunghi, e mai nell'immediato (vedi il caso di Rousseau e della sua influenza culturale perdurante) ed esiste sempre una scollatura, in ogni momento storico, fra i processi educativi e la loro efficacia e lo sviluppo delle teorie intorno a tali processi: di fatto appaiono tipicamente "pedagogizzate" le società in totale crisi educativa, o in cui l'idea stessa di educazione si è fatta problematica. John Dewey poteva già spiegare con chiarezza questa dinamica nei suoi studi degli anni Venti (Dewey, 1916; 1933; Corallo, 1961). Per quanto riguarda invece le singole tecniche e le strategie, che riguardano poi quasi esclusivamente la dimensione della didattica, si possono ottenere solo verifiche limitate e parziali di aspetti limitati e parziali del processo educativo, che in genere confluiscono in "ricettari", vale a dire in altri "vicoli ciechi" per quanto attiene alla possibilità di una ricerca scientifica di ampio respiro.

L'impianto di una "teoria dell'agire/ per l'agire" diventa quindi, secondo me, una sorta di "peccato d'origine" del sapere pedagogico, anche sotto un altro aspetto, quest'ultimo molto più nobile del semplice efficientismo (cui approda la logica dell'efficacia). Sul piano etico-politico interviene una rappresentazione dello scopo di una conoscenza (agire sull'uomo o "liberare" l'uomo, a seconda delle prospettive) talmente motivante, in quanto intrisa di sensi valoriali, da interferire in termini condizionanti sulla comprensione della realtà stessa (mentre la comprensione permane sempre lo scopo primario della conoscenza). La volontà di progettare e di agire, ma senza problematizzare mai il proprio oggetto, riduce di fatto la possibilità di modificare la rappresentazione dell'oggetto, in questo caso si rallenta la possibilità di comprensione scientifica dei fenomeni educativi. Per esempio, è solo relativamente recente l'introduzione di termini come "realtà educativa", "evento educativo" per indicare l'oggetto della ricerca pedagogica: vale a dire che è solo recente (e comunque parziale) la scoperta che l'educazione indagata potrebbe non essere *davvero* un'azione intenzionale o un complesso di azioni, su cui si possa ottenere il pieno controllo intellettuale.

L'esempio appena citato vale comunque per alcune prospettive pedagogiche che usavano solo il termine "educazione": il positivismo ha sempre parlato di "fatti" educativi, cercando di indagarne la struttura. In verità l'uso/ rifiuto di un termine identifica già una scuola o un movimento pedagogico. Il problema vero è che ciò che chiamiamo "fatto", o "evento", o "realtà" educativa potrebbe presentare propri dinamismi evolutivi, trasformazioni storico-antropologiche, pur conservando una permanente struttura fenomenologica (oppure potrebbe non conservarla). Si tratta del primo

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

elemento da comprendere nello sviluppo della conoscenza pedagogica, e il suo primo problema. Ma l'indagine sull'oggetto educazione viene di fatto messa fra parentesi da una disciplina che si rappresenta come una "teoria dell'agire educativo", e, dal momento che non è possibile agire alcun oggetto della cui possibilità non si abbia certezza, la pedagogia finisce per attingere tale certezza fuori dai propri confini. Ci si rivolge alle altre scienze umane (psicologia, sociologia e antropologia hanno prodotto innumerevoli concetti, più o meno espliciti, di educazione); ci si rivolge ad orizzonti etici, politici, religiosi, che diventano filosofici, quando non "ideologici", giacché l'ideologia è il rischio costante di una filosofia che, rimanendo implicita, si sottrae ad ogni tipo di analisi, verifica, consenso, dis-conferma. Oggi ci si rivolge perfino alla teorie economiche, derivandone modelli di condotta umana desiderabile e criteri di efficacia-efficienza. Nell'arco di mezzo secolo, si può registrare una tendenza della produzione pedagogica a dipendere sempre di meno da fonti filosofiche e sempre di più da fonti, prima di tutto psicologiche, e poi delle scienze sociali in genere. Anche se questo può significare – di fatto – dipendere dalle filosofie implicite, incorporate dentro le scienze psico-sociali, cui esse conferiscono l'autorità dei loro canoni scientifici. In conclusione, dipendiamo sempre di meno da *certi* impianti filosofici e sempre di più da *altre* prospettive filosofiche. E il paradigma delle scienze dell'educazione sottintende anch'esso un impianto filosofico definito.

Gli esempi e le osservazioni sviluppate fin qui nascono dalla consapevolezza che nessuna prassi (nel nostro caso una prassi educativa) può mai venire definita razionalmente se prima essa non sia stata definita con chiarezza (almeno come ipotesi) in quanto *oggetto*, ossia campo di indagine e ricerca di un sapere pedagogico teorico. La definizione iniziale esplicita di un oggetto definito ne rivela la "pensabilità" per la mente dello studioso, lo rende rappresentabile e comunicabile ad altri, permette dunque di dibatterne, e trasforma la definizione (inizialmente sempre ipotetica) in una matrice scientificamente e culturalmente generativa. In un contesto in cui le categorie teoriche che permettono di rappresentare l'oggetto rimangono implicite non si può condividere ed accrescere il sapere sviluppato (ma neppure destrutturarne criticamente). Naturalmente lo sviluppo della ricerca, nel tempo, avrà anche l'effetto di confermare, dis-confermare, modificare e ampliare la definizione iniziale, in un circolo virtuoso in cui l'esperienza della realtà interviene nel modificare progressivamente le categorie con cui la realtà è stata pensata e rappresentata.

In concreto, una teoria dell'agire educativo, comunque formulata, che non sia ancorata ad una propria pregressa riflessione sull'oggetto educazione, può semplicemente – come abbiamo già visto – assumere l'oggetto da un altro campo di sapere, che diventa, più o meno esplicitamente, il “luogo” categoriale della sua fondazione teorica. Ma se il “luogo di fondazione” risiede “altrove” rispetto all'oggetto di indagine e di riflessione, di esso non si può discutere consapevolmente. È un dato paradossale, in effetti, ma storicamente verificabile, che i pedagogisti non discutano quasi mai dei loro fondamenti teorici, e quando lo fanno non riescano a trovare un terreno di incontro. In tal modo, proprio ad evitare conflittualità irriducibili, si afferma concordemente il pluralismo di prospettive come valore, si rispettano tutte le posizioni potenzialmente presenti, e non se ne parla mai.

Naturalmente, il pluralismo di posizioni teoriche è davvero un valore (etico e scientifico), ma tuttavia, per costituire e consolidare una comunità scientifica, occorre almeno un linguaggio comune nel porre i problemi, nel fare le domande. Il pluralismo può e deve riguardare le soluzioni e le risposte, e perfino i metodi di ricerca, ma questi devono essere e restare almeno concettualmente comparabili. Al di sotto di questa soglia di potenziale comunicazione interna, la supposta comunità accademica si disgrega, e soprattutto perde la possibilità di rigenerarsi e rinnovarsi, perché non ha più la possibilità di avanzare la sua / le sue proposte teoriche alle nuove generazioni, e queste non possono neppure contestare, o ribellarsi, quando la proposta non sia stata neppure formulata.

Nel concreto della nostra esperienza accademica, il pluralismo diventa piuttosto frammentazione infinita: all'assenza di grandi ortodossie scientifiche vincolanti, ed eventualmente fra loro in aperto conflitto, corrisponde di fatto una fedeltà ancora più rigida a una molteplicità di piccole scuole (veri e propri “cortili accademici”), fra cui si instaurano relazioni più o meno cordiali (quando questo accade) sulla base di ragioni che non sono scientifico teoretiche, anche quando fossero accademiche; intendo amicizie personali, cordate concorsuali, affinità filosofiche, oppure – queste sono le affinità più nobili – la condivisione di orizzonti ideali più remoti, di tipo etico, politico e religioso. Ma, anche in questo caso, non si sviluppa per questo una pedagogia scientifica comune e neppure comparabile al proprio interno, perché dentro un orizzonte comune e remoto possono collocarsi decine di prospettive pedagogiche prive di un linguaggio comune (o meglio, in cui le stesse parole sono spesso utilizzate con un senso diverso).

A dimostrazione/verifica di questa affermazione, si potrebbero analiz-

zare gli *Atti degli annuali Convegni di Scholé*, un “luogo” fisico e culturale che ha coinvolto per oltre cinquanta anni (dalla sua fondazione nel 1954) tutti i pedagogisti italiani (ordinari e associati) che si fossero riconosciuti nell’orizzonte cristiano, e si vedrebbe come un comune orizzonte culturale e religioso non abbia mai determinato la ria-aggregazione in una o più comunità scientifiche, a partire dall’uso comune di termini e categorie teoretiche decisive, ma che anzi l’uso di alcune categorie e terminologie comuni (come il termine “persona”) sia piuttosto servito a rendere non visibili le differenze (cfr. Vico, 2005a; Scurati, 2005).

Unico elemento sicuramente trasversale, anche dentro Scholé – nella mia esperienza diretta – è il riferimento alla pedagogia come “sapere pratico”. Tale riferimento all’identità pratica della pedagogia io lo considero uno dei pochi “dogmi” comuni ai pedagogisti accademici, sia nell’ambito del cristianesimo (orizzonte comune solo nell’immaginario), sia nella variegata galassia della cosiddetta “pedagogia laica” (anch’essa tutt’altro che omogenea ed unitaria) (cfr. Bertagna, 2010; Bertolini, 1995). Storicamente, potrebbe essere più utile una ricostruzione degli esiti scientifici di “scuole” territorialmente identificabili, soprattutto con riferimento ai grandi Atenei (ad es. Roma, Bologna, Padova, Milano). Ma anche in questo caso, insieme all’espansione quantitativa, si osserverebbe una crescita della frammentazione interna delle posizioni teoriche, parallela ad un sempre minore interesse per le grandi questioni (i fondamenti) e ad una concentrazione crescente su temi e problemi operativi, di urgenza sociale e rilevanza professionale.

La “passione” e le sue “illusioni”

Vorrei ritornare alle denominazioni ricordate da Scurati, registrando che la prima di esse, nel suo ordine di rappresentazioni interne, viene formulata con riferimento alla “passione” etica. Si descrive una “verità” della pedagogia concepita come «banco di prova e campo di autenticazione valoriale dei saperi sull’uomo e la sua formazione». Qui è evidente che il luogo della fondazione di tali saperi sia “altrove” rispetto alla pedagogia: l’altrove può essere religioso, etico, politico, e si tratta di un “altrove” fortemente motivante la volontà, fino al punto di generare una “passione”.

In questo caso è il desiderio di trovare strumenti utili per l’azione (che è di per sé motivata e motivante) che genera e motiva la ricerca pedagogica: dobbiamo accettare e riconoscere questo orientamento motivazionale

(che caratterizza riformatori e grandi intellettuali, e sicuramente grandi educatori) anche in molti pedagogisti contemporanei. Personalmente l'ho incontrata sicuramente in Don Corallo, salesiano, e l'ho trovata in Piero Bertolini, che era stato per dieci anni a Milano direttore del Beccaria. Le loro prospettive teoretiche si presentano molto diverse, ma non c'è dubbio che, in termini generali, l'esperienza di educatore – quando c'è stata – connoti e condizioni a monte i caratteri della ricerca di un pedagogista.

La “passione” accennata da Scurati vibra, in effetti, nelle pagine più belle e più grandi di molti autori, e probabilmente è essa ad attrarre e spingere alla ricerca pedagogica alcune categorie di studenti universitari. Questo era personalmente vero per Cesare Scurati e per me, che ci eravamo confidati – in anni adulti – la fascinazione subita nell'adolescenza dal libro di Maria Montessori *La mente del bambino*. Cesare ed io avevamo avuto altre letture giovanili in comune; per esempio Pestalozzi, G. Lombardo Radice, e tanti libri di J. Dewey (ma prima ancora le *Confessioni* di Agostino).

Per la verità la “passione” può caratterizzare anche altre prospettive di ricerca, può segnare psicologi e scienziati sociali, e spingere a “pedagogizzarsi” molti filosofi, riformatori politici e religiosi. Presumibilmente aveva avuto ragione Giovanni Gentile ad affermare la tendenziale trasformazione di ogni filosofia in una filosofia dell'educazione, e quindi in “pedagogia”. A maggior motivo non c'è dubbio che il pedagogista corra il rischio di essere travolto dalla propria “passione” per la condizione umana, anche più di altri studiosi e intellettuali, nella misura in cui egli si concentra sull'educazione in senso specifico. In qualche modo la parabola esistenziale del Pestalozzi descrive anche i nostri rischi personali: anima religiosa e appassionata, non esente da innesti nevrotici, Pestalozzi tentò di capire i processi educativi allo scopo di fornire un metodo all'educazione universale. Quella “passione” che lo portò a spendere per la causa dell'educazione dell'infanzia povera e sfortunata anche tutto il suo patrimonio personale, non ne fece mai un teorico rigoroso. La giusta intuizione che il metodo più corretto ed efficace dovesse scaturire dalla natura infantile e dalla osservazione della normale quotidianità della vita familiare, non lo trasformò in pedagogista, nonostante le migliaia di pagine scritte, su cui la critica successiva avrebbe trovato materia di grandi critiche (ma anche di infinite apologie). Pestalozzi per primo, nel suo *Canto del cigno*, raccomanda al lettore che si continui a percorrere una strada da cui egli non ha saputo ricavare l'esito desiderato, per la propria personale inadeguatezza.

Però si deve osservare che una scadente, o assente, teorizzazione non

ha impedito al Pestalozzi di “innestare” nella cultura occidentale, a partire dall’area di lingua tedesca, i germogli di un rivoluzionario risveglio educativo e pedagogico, di ispirare Fichte ed Herbart, di spingere verso la pedagogia accademica e le realizzazioni educative diverse giovani generazioni, in Europa e in America: Pestalozzi è una lettura di Horace Mann, di H. Barnard, di F. Parker, e tramite loro un ispiratore di J. Dewey e dell’attivismo progressista (Curti, 1959). Non deve sorprendere che, ancora negli anni Trenta del Novecento, un idealista italiano come G. Lombardo Radice lo chiamasse con affetto “il nostro Pestalozzi”. Pestalozzi sembra dimostrare che non occorre essere scienziati e pedagogisti per essere utili alla causa dell’educazione. Tuttavia non è questo il punto, per quanto ci riguarda.

Intendo dire che esiste una tradizione letteraria pedagogica, legata all’esperienza di grandi educatori (che siano o meno anche pedagogisti), che si intreccia (e in parte confluisce) con il costituirsi di una pedagogia accademica (ma che non viene in genere distinta da essa). Questo può spiegare alcuni atteggiamenti che si manifestano anche nei pedagogisti accademici (il tema della “passione”). Le cose dovrebbero in realtà essere distinte: per un verso occorre recuperare la consapevolezza positiva di una tradizione culturale, dentro cui i grandi educatori hanno comunque un posto e una influenza storica rilevante. Ho parlato di Pestalozzi, ma sarebbe facile richiamare Don Lorenzo Milani, molto più vicino a noi nel tempo, un educatore cattolico che ha rivoluzionato la ricerca nelle scienze sociali e pedagogiche a partire dagli anni Settanta.

Questa tradizione può essere definita come “pre-scientifica”, nel senso che essa precede (e talvolta affianca) la riflessione scientifica e filosofica, non che ne costituisca un precedente arcaico o un rudimento. Occorre rivalutare, sia che l’esperienza vitale conserva sempre in se stessa la possibilità di pre-comprensioni che precedono la conoscenza scientifica, sia che lo scientismo oggi dominante ci preclude spesso la comprensione di molti reali dinamismi della cultura, e della effettiva rigenerazione delle conoscenze umane. Massimo rispetto, dunque, per educatori e riformatori, anche di scadente rigore teoretico.

Per un altro verso però, un’auto-rappresentazione in termini di “passione” e di “profezia” non è comunque funzionale per la ricerca pedagogica accademica, sia di orientamento scientifico, sia di matrice filosofica. Un pedagogista deve studiare semmai i grandi educatori e la loro opera (e non tentare o illudersi di imitarli). Per non dire che l’interesse e lo sforzo della pedagogia accademica si è concentrato sempre di più, nel corso del

Novecento, sulla scuola e comunque sulle istituzioni educative, divenute di fatto sia il campo di applicazione, sia il campo di indagine della teoria pedagogica, determinando anche una committenza pubblica (concretamente politico-amministrativa) alla ricerca pedagogica. E anche questo non è senza effetto per lo sviluppo complessivo della ricerca scientifica nella nostra area, sia perché la scelta del campo scolastico, con le sue caratteristiche e le sue esigenze, delimita immediatamente il campo di indagine, sia perché esso rafforza automaticamente l'opzione per la pedagogia come "teoria dell'agire", e soprattutto perché la scuola esigerebbe risultati di efficacia ed efficienza in termini immediati: non si esige – in altri termini – di comprendere realmente perché si sviluppino fenomeni di insuccesso scolastico, in che rapporto essi stiano con la cultura, con lo sviluppo psicologico degli immaturi, con le dinamiche educative e gli stili di vita della popolazione; ma si esige di *ridurre immediatamente i tassi di insuccesso*, mettendo alla prova su questo tipo di risultato la qualità della scienza pedagogica e didattica. Inutile dire che su questo tema in particolare si è generata una prassi (politico-amministrativa, e solo in subordine metodologico didattica) che risolve i problemi rendendoli non più visibili. Da ciò certi attacchi generalizzati alla pedagogia accademica non privi di fondamento (ad es. Ferroni, 1997).

Queste riflessioni dovrebbero aiutarci a comprendere la particolare configurazione che la pedagogia accademica ha assunto nella sua evoluzione fino a noi, venendo a trovarsi in una costante oscillazione fra rischi del tipo "Scilla e Cariddi", che prendono solo apparentemente nuove forme. Tenendo ferma l'opzione comune per una "teoria della prassi", che ho già indicata come un problema irrisolto, e tenendo conto del clima culturale legato alla "passione" (vale a dire anche "spinta utopica" o "tensione profetica", ma anche retorica dell'esortazione moralistica), che costituiscono un elemento storicamente preesistente, vorrei adesso assumere come punto di svolta il decennio degli anni Settanta. La ricostruzione dell'intero percorso della pedagogia moderna esigerebbe volumi interi, e qui non è neppure accennata. Richiamiamo solo, perché elemento costante, la contrapposizione ideale fra una pedagogia di carattere eminentemente filosofico, collocata accademicamente fra le discipline filosofiche come "sapere minore" (rappresentata come "vecchia"); e una pedagogia dichiaratamente e progettualmente "scientifica" (rappresentata come "nuova"). Questo contrasto ha avuto una materializzazione significativa solo nei decenni dello scontro culturale fra Positivismo e Idealismo, in cui ha determinato approcci e pro-

spettive di lavoro oggettivamente differenti; successivamente, almeno dagli anni Cinquanta, ha perduto progressivamente significatività, trasformandosi in una differenza superficiale, confermata solo dalla rappresentazione di essa interna al mondo pedagogico.

Questa affermazione andrebbe – naturalmente – verificata e dimostrata da studi che non esistono ancora. Occorre riconoscere, infatti, che i pedagogisti studiano poco il pensiero dei loro predecessori e (a parte alcuni storici) non sembrano oggi interessati a ricostruire il mondo accademico precedente il 1968. Forse anche questo è un effetto della nostra specializzazione /frantumazione, ma si deve osservare che nella continua rigenerazione di una comunità scientifica, in qualsiasi area disciplinare, la coscienza della propria storia rimane una componente ineliminabile.

Gli anni settanta/novanta

Quali che fossero lo sviluppo e la composizione interna delle nostre discipline fino al confine del 1968, gli anni Settanta segnarono una frattura non ricomponibile con la tradizione accademica pregressa, nella misura in cui la contestazione culturale di quegli anni vide nella pedagogia (sia filosofica, sia scientifica), e nell'educazione in genere, piuttosto uno strumento di "riproduzione culturale" e di conservatorismo politico, e pretese di fondare una pedagogia "nuova" e rivoluzionaria, "non ideologica", per la costruzione del mondo futuro. Si generò così, in realtà, un nuovo clima di "passione" pedagogica, che avrebbe ulteriormente favorito le scelte della ricerca accademica per una pedagogia come teoria dell'azione e scienza metodologica, da utilizzare per finalità (etiche e politiche) di nuovo definite prima e al di fuori dei suoi confini teorici. In alcuni casi, questa cesura ha determinato l'emergere di "nuove" filosofie dell'educazione, prevalentemente rimaste implicite e sottintese, di tipo naturalistico e spontaneistico, con una esplicita vocazione politico rivoluzionaria.

Limitandoci agli ultimi trent'anni del secolo scorso, si deve rilevare che il costituirsi e il progressivo prevalere del modello delle "scienze dell'educazione" (scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche) come una costellazione di conoscenze fra loro "pari", legate solo dal comune interesse pratico per l'oggetto educazione, ha favorito la perdita del primato ideale della pedagogia anche all'interno delle scienze pedagogiche, senza per questo determinarne la ricollocazione positiva dentro il paradig-

ma delle scienze dell'educazione. L'avvento e il consolidamento accademico del paradigma delle scienze dell'educazione, a partire dai primi anni novanta, sembra quindi avere acuito il progressivo isolamento, esterno ed interno, soprattutto della pedagogia generale.

Si osserva infatti, a partire da quel momento, una tendenziale diaspora interna, fra le stesse scienze pedagogiche. Ad esempio si può rilevare la tendenza dei didatti, dei docimologi e degli sperimentalisti a distinguersi dai pedagogisti, in nome di una maggiore o più definita scientificità del loro campo di indagine (l'apprendimento scolastico e la sua misurazione, la comunicazione didattica, la metodologia dell'insegnamento). Una simile presa di distanza si può per altra via riconoscere anche fra gli studiosi della letteratura e della produzione mass-mediatica per l'infanzia, i quali non possono ignorare per il loro campo specifico i criteri e i metodi propri della critica letteraria e cinematografica, e l'elenco potrebbe ancora continuare (per esempio con riferimento agli storici della scuola). In comune, le diverse aree interne delle scienze pedagogico-didattiche, presentano la stessa critica, condivisa dalle restanti scienze umane che si interessano di educazione, verso un sapere pedagogico considerato "poco scientifico", filosofeggiante e retorico, quando non decisamente e astrattamente "parolaio". È forse possibile ricollegare a queste dinamiche anche la diaspora e la proliferazione delle società scientifiche dei nostri ambiti (SIPed, SIRD, CIRSE), tutte costituite relativamente tardi, e che in Italia non sono neppure federate fra loro. Non si può neppure ignorare un dato strutturale e normativo: nel 1994 la riorganizzazione dei settori scientifico-disciplinari operata dal CUN riorganizza le scienze pedagogiche su sei settori distinti (successivamente riaggregati in quattro), mentre in precedenza tutte le discipline pedagogico-didattiche confluivano in un unico grande settore. Naturalmente non sono irrilevanti i numeri concreti dei ricercatori, nello sviluppo di un'area disciplinare come nella sua frammentazione interna, e i nostri numeri si sono effettivamente dilatati sotto diversi aspetti, soprattutto dalla fine degli anni novanta (negli stessi anni si sono modificati anche i rapporti interni fra le tre fasce di docenza, ma questo fenomeno interessa tutto il mondo accademico italiano).

In sintesi, ad un sostanziale disconoscimento esterno della pedagogia, da parte delle macro-aree umanistiche e psico-sociali, si accompagna oggi una spinta centrifuga interna di discipline (di antica denominazione come la didattica, o di più recente sviluppo come le proliferanti denominazioni presenti nelle tabelle più recenti dei corsi di laurea). Per tali discipli-

ne la definizione o ri-definizione epistemologica avviene apparentemente “emancipandosi” dalla pedagogia generale, sempre in base ad un giudizio più o meno implicito di una sua latente e residua “filosoficità”. La natura filosofica del sapere pedagogico viene dichiarata quindi “indebita”, e in qualche misura “cattiva” (ideologica, generica, approssimativa?). In realtà la tendenza centrifuga è proprio una delle conseguenze della debole identità scientifica del sapere pedagogico, di cui abbiamo detto, debolezza che dipende dal non avere mai tentato di definire al proprio interno sia l’oggetto specifico, sia gli spazi del proprio campo di indagine, sia le specifiche e conseguenti metodologie di ricerca.

È la debolezza epistemologica che appunto favorisce l’attrazione di altre aree e costellazioni disciplinari, rispetto alle quali il ricercatore in campo educativo viene poi appiattito (subendo di fatto una nuova affiliazione scientifica, per quanto non formalizzata).

Il paradigma delle Scienze dell’Educazione

Il paradigma delle scienze dell’educazione si sviluppa nel mondo occidentale in parallelo, tuttavia si deve registrare un’influenza della ricerca e della letteratura angloamericana in tutta Europa, dopo la seconda guerra mondiale. Nella nostra tradizione accademica l’influenza americana arriva in realtà in due momenti successivi: l’immediato dopoguerra, in cui si introducono studi e traduzioni di J. Dewey e dell’attivismo progressista, e gli anni Settanta in cui penetrano non solo il primo Bruner e la psicologia cognitivista, ma soprattutto i tardi esiti del comportamentismo e i modelli cibernetici applicati in chiave tecnico-didattica all’apprendimento umano. Si tratta in realtà di componenti qualitativamente diverse, e perfino in contrasto fra loro (non solo si contrappongono Dewey e Bruner, ma anche il cognitivismo e il comportamentismo). Nella pedagogia italiana ne penetra una sintesi composita, che ha come effetto più diretto e concreto una omologazione metodologica (anche se spesso solo superficiale) della nostra ricerca, e soprattutto l’introduzione di termini di derivazione anglo-americana. L’uso dell’inglese come lingua internazionale non può avere solo una funzione mediatrice e strumentale: la lingua rafforza e accredita modelli scientifici generati da scuole accademiche alternativamente prevalenti, che usano linguaggi e termini specifici e caratterizzanti. Anche la ricerca psicopedagogica americana e internazionale, del resto, è fortemente condi-

zionata dalla sua destinazione a un pubblico di insegnanti, e da un'ampia e generalizzata scolarizzazione obbligatoria. L'affermarsi di un linguaggio internazionale nella nostra letteratura di scuola, tuttavia, ha finito per generare una scollatura fra la lingua tecnico-scientifica, divenuta espressione procedurale e burocratica, e la lingua con cui gli insegnanti pensano e si raccontano la loro attività effettiva. Quest'ultima è una dinamica difficile da dimostrare, sebbene abbiamo forti ragioni di sospettarne (Moscato, 2011c), che certamente ha avuto un'influenza negativa sullo sviluppo della ricerca pedagogico-didattica connessa all'area della scuola e della formazione insegnanti.

Le tendenze americane approdate in Italia alla fine degli anni sessanta (il *post* e l'*oltre* l'attivismo di Dewey), si presentarono con una serie di autori e di studi tutti orientati all'apprendimento scolastico (e ai suoi fallimenti). Si tratta di una pedagogia prevalentemente fondata su ricerche e su modelli psicologici, sebbene di scuole diverse (ad esempio il comportamentismo di Skinner, caratterizzato dalla ricerca di laboratorio condotta prevalentemente su animali, e il cognitivismo di Bruner), da cui deriva una letteratura per la scuola centrata su modelli didattici procedurali, che in Italia si è affermata e divulgata, anche per impulso dell'Amministrazione, almeno a partire dai Programmi della Scuola Media unificata del 1979.

Una parte minore della produzione pedagogica italiana post-sessantotto presenta invece una matrice sociologica (in questo caso la presenza della ricerca francese affianca quella americana in termini più consistenti e decisivi: Bourdieu, Boudon, Millot, Passeron). Sempre a partire dagli anni Settanta, possiamo osservare l'influenza, con alterne vicende, sulla nostra letteratura, sia di matrici marxiane, sia di matrici psicanalitiche, soprattutto ricomposte fra loro come esito degli studi della Scuola di Francoforte. Categorie e modelli psicanalitici sono stati recepiti ed usati molto poco dalla pedagogia italiana (gli studi di Riccardo Massa e di D. Demetrio, a Milano, costituiscono una eccezione). Naturalmente tutto ciò potrebbe/dovrebbe essere puntualmente documentato sul piano storico, con argomentazione e riferimenti necessariamente lunghi e articolati. L'accenno a questi problemi, ai fini dell'obiettivo di questo testo, evidenzia soltanto come si sviluppi accademicamente fra noi una tradizione pedagogica composita, che definisce sempre il proprio oggetto di ricerca a partire da prospettive e materiali di ricerca extra-pedagogici, e sempre lasciando parallelamente impliciti i propri (ed altrui) presupposti filosofici, che rimangono così a monte di ogni singola concreta ricerca o studio pedagogico. Come ho già

detto, ritengo che questo sia esattamente il nostro problema epistemologico centrale, che l'accreditarsi del paradigma delle scienze dell'educazione ha ulteriormente aggravato.

Un ultimo accenno è doveroso agli sviluppi di una pedagogia di matrice filosofica, divenuta evidentemente "perdente" negli ultimi decenni. L'approccio esclusivamente filosofico al problema pedagogico non costituisce, di per sé, una soluzione epistemologica per la pedagogia: non ogni prospettiva filosofica ci è utile, anzi alcune rendono del tutto astratta la posizione del problema pedagogico. E tuttavia le scarse frequentazioni della letteratura pedagogica tedesca esprimono una scelta epistemologica precisa, così come, non casualmente, alcuni pedagogisti italiani se ne interessano e la utilizzano. È il caso ad esempio di Sergio De Giacinto, che ritengo uno degli studiosi più lucidi nelle ultime generazioni di pedagogisti, al quale si deve una posizione del problema epistemologico tutt'ora da considerare. Per esempio, la distinzione fra una "pedagogia pura" e una "pedagogia applicata" rispondeva, ovviandoli, al problema di una auto-posizione immediata ed esclusiva della pedagogia come "teoria dell'agire (e per l'agire) educativo" (De Giacinto, 1977; 1983; 1986).

Si dovrebbero fare poi studi specifici e di dettaglio, per seguire gli esiti pedagogici, diretti e indiretti, della scuola di Antonio Banfi, filosofo con interessi pedagogici evidenti, attraverso due generazioni almeno di studiosi: un nucleo degno di nota è certamente la scuola bolognese di Giovanni Maria Bertin. Ci sarebbe poi da studiare nel dettaglio come la matrice banfiana abbia determinato l'impianto teoretico di Egle Becchi, caratterizzata da uno sviluppo pedagogico poliedrico sempre di alto livello (dalla storia dell'educazione alla pedagogia sperimentale). L'influenza di Banfi connota, attraverso la lezione filosofica di Enzo Paci, anche le posizioni di Piero Bertolini e la sua pedagogia fenomenologica (Bertolini, 2001). Tuttavia a me pare che anche in questi casi, l'opzione immediata per una pedagogia come "teoria dell'agire educativo" abbia mortificato una serie di sviluppi teoretici che a me sarebbero parsi desiderabili, e che di nuovo la "passione" abbia interferito e direzionato.

Per questo, in ultima analisi, tutte le posizioni dei filosofi dell'educazione e di quei pedagogisti più sensibili ad una problematica epistemologica rigorosa mi appaiono oggi piuttosto come "sentieri interrotti". La Tabella XV del 1992, che riformava e trasformava il corso di laurea in Pedagogia presso le ex Facoltà di Magistero, segna la vittoria di fatto, sul piano epistemologico, del paradigma delle Scienze dell'Educazione, un paradigma

anticipato nella produzione pedagogica italiana fin dalla fine degli anni Settanta, con riferimenti diretti ad orientamenti internazionali in cui anche la tradizione francese assumeva un ruolo trainante.

Fare memoria dei “sentieri interrotti”?

La posizione che ho esposto in questo testo come esigenza epistemologica, cioè della individuazione di un oggetto formale da parte di una pedagogia scientifica di tipo descrittivo/ interpretativo, non è nuova nella storia della pedagogia accademica italiana, e mi permette di individuare dei “sentieri interrotti”, soprattutto nella stagione antecedente il 1968: ad esempio Giovanni Maria Bertin distingue la filosofia dell’educazione dalle diverse possibili pedagogie individuabili storicamente o realizzabili. Per Bertin (1968) l’educazione costituisce un’idea limite che permette di riconoscere e classificare i fenomeni educativi come tali. Gino Corallo (1961, 2009) distingue una pedagogia generale (o *pedagogia prima*, che per lui coincideva con la filosofia dell’educazione), da una *pedagogia seconda* (o metodologia dell’educazione), interconnessa, ma distinta dalla prima. Per lui l’educazione andava riconosciuta e definita attraverso l’esame delle sue “costanti storico-empiriche” (di fatto costanti fenomenologiche) e costituiva una “forma” universale al di là delle infinite variazioni dei suoi contenuti. In Bertin le “costanti” sono dichiaratamente fenomenologico-trascendentali e costituiscono l’idea limite di educazione nella coscienza.

Pedagogisti di matrice diversa hanno offerto soluzioni teoriche analoghe al problema della fondazione di un sapere pedagogico: Aldo Agazzi (1950) riconosceva all’interno della pedagogia generale una parte teoretico-fondativa senza darle un nome distinto; Piero Bertolini (1988, 1990) ha scritto di una pedagogia come scienza insieme “eidetica, pratica ed empirica”. Gli studi di Gino Dalle Fratte (1986), per un verso, quelli già ricordati di Sergio De Giacinto (1977), per un altro, attestano una continua tensione, nella pedagogia accademica italiana, per una fondazione epistemologica affidabile, cui agganciare poi anche una ricerca empirica, o comunque la lettura dell’esperienza sul campo, e a partire dalla quale ridefinire costantemente i principi metodologici dell’agire educativo e didattico, sia in termini di doverosità etica, sia in termini di efficacia.

In tutte le mancate o parziali soluzioni teoriche proposte in passato, sembra prevalere la volontà di conservare un’unità del sapere pedagogico

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L’EDUCAZIONE

in quanto tale, lasciandone fuori come distinta la filosofia dell'educazione. Questo impedisce ad autori di matrice diversa (per esempio Aldo Agazzi e Piero Bertolini) di individuare e riconoscere una "doppia anima" alla pedagogia, e quindi di distinguere una *pedagogia prima*, teoretica (o anche un filosofia dell'educazione), da una *pedagogia seconda* (pratico-metodologica), come sarebbe stato invece necessario, secondo la tesi esplicitamente formulata da Gino Corallo negli anni cinquanta/sessanta. In Piero Bertolini, ad esempio, che amo ricordare in questa riflessione, per il nostro lungo dialogo/dibattito personale, segnato da una impossibile "conversione reciproca", il tentativo di fondare la pedagogia fenomenologicamente sarebbe approdato certamente ad un esito scientifico diverso, se anch'egli non si fosse auto-limitato all'opzione metodologica anticipata, e non avesse respinto ostinatamente la possibilità delle due pedagogie. Perciò le categorie eidetiche che egli identifica (le sue "regioni ontologiche" dell'esperienza educativa) si trasformano subito in categorie "pratiche", senza sviluppare tutta la potenza interpretativa che esse avrebbero avuto in ordine alla comprensione del fatto educativo. Secondo il mio giudizio, questa scelta per l'identità pratica della pedagogia, in un pedagogista dall'ampia e remota formazione filosofica, è il vero motivo in cui neppure nella sua riflessione più matura (2001) Bertolini riesca a fissare le caratteristiche di una vera scuola pedagogica, nonostante la ricchezza promozionale delle sue relazioni accademiche con due generazioni successive di pedagogisti, e la ricca e articolata produzione editoriale avviata, fra il 1988 e il 2005, proprio dietro il suo impulso.

Se vogliamo "ripensare" la pedagogia, assumendo che essa costituisca (e comunque possa costituire) anche un sapere scientifico, il primo punto essenziale da affrontare è il fatto che l'oggetto educazione non possa essere "descritto", e/o "definito", né immediatamente, né univocamente, con un approccio di tipo empirico (Di Bernardo, 1986). Esso esige sempre una interpretazione, e la concettualizzazione che ne deriva, già nel momento della sua definizione iniziale o provvisoria, si trasforma immediatamente in una categoria generativa (descrittiva e interpretativa) che governerà il successivo sviluppo del processo di ricerca scientifica (che si tratti di una ricerca teorica o di una indagine empirica, metodologie che hanno entrambe "diritto di cittadinanza" in campo pedagogico).

Perfino la ricerca storica in campo educativo, pur utilizzando metodologie di tipo storico, di fatto oggi presuppone senza definirle le caratteristiche del fenomeno (un oggetto preciso) che essa cerca poi di rintracciare in momenti passati, attraverso fonti materiali dirette e indirette. E ciò accade,

sia che si tratti di indagare fatti e processi educativi nell'esperienza storica di passate generazioni (ciò che è specificamente storia dei fatti educativi e delle istituzioni educative), sia che si tratti di indagare intorno alle idee e alle rappresentazioni relative all'educazione, che gli uomini hanno prodotto, e che sono rimaste sedimentate in fonti pedagogiche dirette e/o indirette (ciò che sarebbe più specificamente storia della pedagogia, o comunque storia delle idee pedagogiche).

Perciò, nei nostri studi attuali, ci accade che ogni ricerca, comprese quelle di tipo storico, ribadisca concettualmente (oppure rafforzi implicitamente) la rappresentazione/concezione di educazione che presupponeva: vale a dire che ogni ricerca “trova quello che ha cercato”, confermando così i propri presupposti (Bruner, 1992). Ma per conseguenza i nostri studi non riescono di fatto a dialogare fra loro (direi che è difficile anche contrastarsi).

In altri termini, per “ripensare” dovremmo in primo luogo riconoscere il fatto che la dimensione specificamente teoretica della pedagogia rimanga di fatto implicita, e subito “sommersa” dall'interesse per la dimensione prassi-tecnica del fenomeno indagato. L'oggetto presupposto, e che rimane solo implicitamente definito (come “educazione”), assume perciò i caratteri del dato di realtà, del “fenomeno” oggettivamente descritto, nascondendo, talvolta agli occhi dello stesso studioso coinvolto, in quali termini (e con quali categorie di lettura) tale oggetto sia stato in realtà “interpretato” e/o “progettato”.

Per conseguenza, ogni possibile definizione di educazione richiama e ingloba, nel momento iniziale della costruzione di un sapere pedagogico definito, almeno una serie di premesse filosofiche, talvolta disorganiche, talvolta perfino contraddittorie, premesse che rimangono tutte implicite, in termini che impediscono perfino l'unificazione e la condivisione di linguaggi specifici, proprio perché degli impliciti non si può dibattere.

È anche vero che, in termini generali, il problema delle premesse filosofiche implicite riguarda potenzialmente tutte le scienze, e quelle umane in particolare, ma riteniamo che esso interessi la pedagogia più direttamente. Unicamente nella letteratura pedagogica accade che resti implicita la stessa definizione di educazione, dietro l'urgenza di definire subito la dimensione pratica e applicativa del discorso che si sta sviluppando. Ed è possibile che ciò accada anche quando si presenti una ricerca sul campo in cui un determinato (ma implicito) concetto di educazione costituisce anche la categoria di lettura del dato fornito. L'ultima conseguenza di tutta que-

sta riflessione (ma non la meno pesante per lo sviluppo di una pedagogia scientifica) è la progressiva sparizione della pedagogia come disciplina nella scuola secondaria. Nei programmi scolastici in vigore abbiamo conservato solo una presenza come “storia del pensiero pedagogico” (delimitato e minore). Per il resto, già a partire dai programmi Brocca, la pedagogia è presente come disciplina professionalizzante, cioè come un sapere pratico applicativo, con temi e campi di interesse (famiglia, scuola, età evolutiva) che sono gli stessi delle altre scienze psico-sociali (Psicologia, antropologia, sociologia). In pratica, le altre discipline prevalgono, per la loro più netta distinzione teoretico-epistemologica e per il loro prestigio accademico, già nella mente e nel cuore dell’insegnante che deve proporle alle classi. Ed ecco che la pedagogia può configurarsi, già per gli allievi adolescenti, come un «sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta»... E ciò in una socio-cultura che oggi ha cancellato di fatto l’idea di educazione dal suo orizzonte...

Io sono assolutamente convinta che il sapere pedagogico potrebbe fornire, attraverso riflessioni di diverso livello, matrici concettuali attive, capaci di interpretare in primo luogo i fenomeni educativi reali (cioè quelli spontanei, e quindi “naturalisti”, sia pure all’interno di una vita sociale culturale quale è quella umana): la conoscenza pedagogica può agire e/o determinare una prassi educativa, solo se prima esplorerà e comprenderà un oggetto, l’educazione, che è tale da dirci molto sulla natura umana, sulle relazioni e sui legami sociali, sulle trasformazioni esistenziali. La riflessione pedagogica dovrebbe in primo luogo permetterci di comprendere meglio la condizione umana, a partire dalla dinamica dell’educazione. Solo in un secondo momento il sapere pedagogico può accompagnare con la propria riflessione la continua riprogettazione esistenziale delle persone come delle società storiche. Nessun progetto sociale, etico, politico, o educativo, può essere avanzato e condiviso senza un’idea interpretante della realtà che lo preceda. In questo senso il mondo è veramente modificato dalla conoscenza umana di esso.

La “pedagogia prima” dovrebbe quindi riconoscere come proprio oggetto formale di indagine la fenomenologia dell’educazione umana, ciò che è anche la condizione per distinguere, ad esempio, se e in che termini si possa parlare di una “educazione” degli adulti (Moscato, 2011a; 2011b).

In questa fase potrebbe/ dovrebbe avvenire il confronto con categorie scientifiche interpretative altre, come quelle psicologiche e sociologiche, che non possono non incontrare anche l’educazione fra i propri oggetti di

indagine, e ciò con piena e consapevole attenzione alle opzioni filosofiche che rimangono implicite anche in tali categorie. Parlare, con Bertolini, di una “scienza eidetica” significherebbe solo riconoscere l'intrinseca fondazione filosofica del sapere pedagogico (ma ciò vale anche per psicologia e sociologia) prima di assumere i dati empirici ed esperienziali propri di questo campo di indagine.

Non si tratta quindi di identificare la pedagogia prima (generale) necessariamente con la filosofia dell'educazione, ma piuttosto di ricomporre nel campo di indagine della pedagogia generale anche il confronto fra diverse filosofie dell'educazione, piuttosto che lasciarle implicite dietro un supposto oggettività della ricerca pedagogica. Mi rendo conto che questo comporti anche una ridefinizione del concetto stesso di “scienza”. Ma anche le scienze, se non trasformate in dogmi, possono sempre essere “ri-pensate”.

Presentazione dell'Autore: Maria Teresa Moscato è professore ordinario di Pedagogia generale presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Bologna. Ha sviluppato inizialmente studi di tipo storico teoretico, particolarmente sulla produzione pedagogica americana; si è successivamente occupata dei processi educativi in emigrazione, in équipes internazionali. Ha poi affrontato temi di pedagogia generale in prospettiva fenomenologica e si è occupata specificamente di formazione insegnanti e di una teoria pedagogica dell'insegnamento. Negli ultimi anni ha condotto ricerche sul campo sulle “educazioni” nella scuola e è impegnata in un programma di ricerca sul senso religioso e i dinamismi della formazione religiosa.

Bibliografia

- AA.VV. (1983), *Teoria e prassi in pedagogia*. Atti del XXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola.
- AA.VV.(1986), *Lecture di epistemologia pedagogica tedesca* (Klafki, Derbolav, Kochellis, Röhrs), con una *Introduzione* di S. DE GIACINTO, Brescia, La Scuola.
- AA.VV. (2005), *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, Brescia, La Scuola.
- AGAZZI, A. (1950), *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, Brescia, La Scuola.
- BERTAGNA, G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia, Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- BERTIN, G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- BERTOLINI, P. (1990), *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- (1994), «L'educazione laica oggi: una realtà plurale in cerca di identità», *Scuola*

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

- e *Città*, n. 4, aprile 1995; ripubbl. in P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, 296-304.
- (2001a), «Le scienze dell'educazione in Italia: un bilancio», in P. Calidoni (a cura di), *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, Brescia, La Scuola.
- (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia.
- CALIDONI, P. (a cura di), 2001, *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, Brescia, La Scuola.
- CAMBI, F. (2001), «L'analisi teorica», in P. Calidoni (a cura di), *Ricerca pedagogica. Panorami e materiali*, Brescia, La Scuola, 2001.
- (2005), «Giovanni Maria Bertin: un maestro di filosofia dell'educazione» in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, Bologna, CLUEB, 2005.
- CORALLO, G. (1961), *L'educazione: problemi di pedagogia*, Torino, SEI.
- (2012) NANNI C., MOSCATO M. T. (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, Roma, LAS.
- (2009), *Educare la libertà*, Bologna, CLUEB.
- CORSI, M. (1997), *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, Brescia, La Scuola.
- CURTI, M. (1959), *The Social Ideas of American Educators*, Totowa, N.J., USA, Littlefield Adams & Co.
- DALLE FRATTE, G. (a cura di) (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- (2004), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*, Roma, Armando.
- DE GIACINTO, S. (1977), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
- (1983), *Relazione* in AA.Vv., *Teoria e prassi in pedagogia*. Atti del XXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola.
- (1986), *Introduzione* a AA.Vv. *Lecture di epistemologia pedagogica tedesca*, Brescia, La Scuola.
- DEWEY, J. (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. ital. Firenze, La Nuova Italia, 1949, 1965.
- (1961), *Come pensiamo*, trad. ital. Firenze, La Nuova Italia.
- DI BERNARDO, G. (1986), «La scienza pedagogica oltre il positivismo», in G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*.
- FERRONI, G. (1997), *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi.
- MONTESORI, M. (1952), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1960, III.
- MOSCATO, M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- (2005), «La pedagogia cristiana: Gino Corallo nella prima stagione di Scholé», in AA.Vv. *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, Brescia, La Scuola.
- (2009), *Introduzione* in G. Corallo, *Educare la libertà*, Bologna, CLUEB.
- (2010), «Una pedagogia cristiana fra anticipazioni e 'sentieri interrotti': Don Gino Corallo», *Orientamenti Pedagogici*, vol. 57, n. 4, luglio-agosto 2010, 561-579.

- (2011a), «La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo», in *Pedagogia oggi*, 1-2/2011, 121-131.
- (2011b), «Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche», in *Formazione psichiatrica e scienze umane*, a. XXXII, n. 2-3, maggio-dicembre 2011, 45-66.
- (2011c), (a cura di), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, F. Angeli.
- PINELLI, G., MOSCATO, M.T., CAPUTO, M. (2011), «Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica», in L. Galliani, (a cura di) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Tomo II, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Lecce, Pensa MultiMedia.
- SCURATI, C. (1983), *Relazione* in AA.Vv., *Teoria e prassi in pedagogia*, Atti del XXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola.
- (1999), *Forme di pedagogia*, in “Bollettino della Società Italiana di Pedagogia”, n. 3, luglio 1999, p. 1 (ciclostilato).
- (2005), «La professionalità docente e la scuola», in AA.Vv., *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, Brescia, La Scuola.
- VICO, G. (2005a), «La teoria pedagogica», in AA.Vv., *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, Brescia, La Scuola.
- (a cura di) (2005b), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Milano, Vita e Pensiero.