

1222 • 2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
Culture, Formazione e Società globale
SCIENZE PEDAGOGICHE

TESI DI LAUREA

L'EDUCAZIONE TRA LE SCIENZE UMANE E SOCIALI
Vecchi e nuovi avversari per l'autonomia
del sapere pedagogico

Relatore:

Ch.mo Prof. Carmine Moreno Conte

Laureanda: Zaira Carraro

Matricola:
1207472

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

La complessità non potrà mai essere definita in modo semplice e prendere il posto della semplicità. La complessità è una parola problema, non è una parola soluzione.

E. Morin (1990)

Per i miei sistemi complessi, Mia e Gregorio.

INDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Premessa</i> | 7 |
| <i>Introduzione</i> | 11 |
| | |
| Capitolo primo | |
| Il baricentro epistemologico della pedagogia | 15 |
| 1. Le origini della discussione..... | 15 |
| 2. Laici e cattolici..... | 17 |
| 3. Marxismo..... | 25 |
| 4. Disagio epistemologico..... | 27 |
| 5. Le scienze dell'educazione..... | 33 |
| 6. La clinica della formazione..... | 42 |
| 7. Pedagogia <i>iuxta propria principia</i> | 44 |
| 8. Depauperamento e prevalere della didattica..... | 52 |
| 9. Conclusioni brevi..... | 58 |
| | |
| Capitolo secondo | |
| Lo spazio pedagogico tra le scienze umane forti | 61 |
| 1. Il filo invisibile..... | 61 |
| 2. La scienza dell'anima..... | 67 |
| 3. Pragmatismo in John Dewey..... | 75 |
| 4. Scienza economica a scuola..... | 77 |
| 5. Pedagogia per un'educazione democratica..... | 87 |
| | |
| Conclusioni | 91 |
| | |
| Bibliografia di riferimento | 95 |

PREMESSA

Premessa indispensabile ad ogni qualsiasi discorso inerente l'ambito del pedagogico è una esaustiva definizione del termine educazione. In altre parole, chi si occupa di pedagogia dovrebbe saper rispondere senza esitazione alla domanda “*cosa significa educare?*”. Eppure, rispondere in modo non semplicistico ad una domanda solo apparentemente banale non è affatto immediato. Quando questo quesito ci venne posto alla prima lezione del corso di filosofia dell'educazione dovetti rifletterci a lungo, non perché non avessi in mente una possibile definizione ma perché quella definizione mi appariva di volta in volta incompleta e bisognosa di aggiustamenti. E quel che risultava ancora più frustrante, almeno per quanto mi riguarda, era la consapevolezza dell'impossibilità di proseguire in una qualsiasi dissertazione in ordine alle numerose materie attinenti al biennio magistrale, senza prima aver trovato una risposta soddisfacente a quel preliminare interrogativo. Dunque è proprio da quel punto di domanda che comincia il mio elaborato di fine percorso.

Diremmo subito che riflettere sul concetto di educazione presuppone un chiarimento circa la disciplina che di educazione si occupa ovvero, fino a prova contraria, la pedagogia. Mi vedo costretta a scrivere “fino a prova contraria” perché la materia educazione risulta essere oggetto di studio di più di una disciplina ma soprattutto perché l'interferenza di alcuni settori del sociale hanno oggi più che mai relegato la pedagogia in uno spazio così lontano dall'istruzione e dalla formazione che oggi molti faticerebbero a spiegare cosa significhi “occuparsi di pedagogia”. Quindi prima di poter affrontare senza ambiguità una disamina sul termine “educazione” si vede necessario fare un grosso passo indietro per tentare di mettere un punto all'originaria questione sul sapere pedagogico. In questo senso, tutto il primo capitolo della tesi si occupa di epistemologia pedagogica nel tentativo di definire la consistenza specifica di questa disciplina. La forma che abbiamo ritenuto più adeguata è quindi quella bibliografica, esaminando un arco temporale, dal secondo dopoguerra all'arrivo del nuovo secolo, tutto sommato breve ma che si è rivelato

estremamente fecondo per la riflessione metateorica nel nostro Paese. Per necessità pratiche, è stata operata una scelta sommaria all'interno della scena pedagogica italiana del secondo Novecento, scegliendo tra i molti protagonisti che si sono interessati di epistemologia pedagogica, coloro che dal nostro punto di vista hanno aggiunto un tassello fondamentale al *puzzle* della pedagogia. Allo stesso modo, abbiamo seguito direttrici condivise dalla storiografia in materia pedagogica per sviluppare il percorso di crescita della disciplina in un coerente senso cronologico che tenga conto anche dell'evoluzione dei sistemi educativi nel nostro Paese. La lettura dei numerosi autori che si sono interessati di epistemologia, dai personalisti ai laici della "scuola di Firenze" ma anche figure giganti come Flores d'Arcais, Bertin, Bertolini, Granese, Cambi, solo per citarne alcuni, invece di chiarire i contorni di questo sapere, ha messo immediatamente in evidenza che rintracciarne una definizione univoca era stato uno degli obiettivi mancati per un lungo periodo di tempo a causa della costante divaricazione tra correnti filosofiche, scuole di pensiero e vere e proprie ideologie che hanno interessato la pedagogia come altre discipline nella seconda metà del secolo scorso. È stato altrettanto chiaro che accettare una o l'altra definizione di pedagogia come arte, filosofia o scienza che sia, comportava l'aver dato alla precedente domanda sull'educazione risposte assai differenti. Insomma le due domande ci appaiono legate a doppio filo: rispondere in modo completo alla domanda sull'educazione, senza perdersi nelle diverse considerazioni che ad essa sono state date nello spazio e nel tempo, necessita di aver prima chiarito la natura epistemologica della pedagogia.

Se il primo capitolo esamina, quindi, le proposte giunte dai grandi nomi della pedagogia italiana, con un occhio anche ai fondamentali autori stranieri, il secondo capitolo affronta la realtà odierna focalizzandosi dapprima sulla posizione che la pedagogia ricopre all'interno della variegata famiglia delle scienze umane e sociali, concentrandosi in un secondo momento sulla relazione che essa intrattiene con due tra queste che, per un motivo o per l'altro, le sono estremamente vicine. In primis la psicologia che storicamente ha avvicinato la materia pedagogica perché ne condivide almeno in parte l'oggetto di studio ma soprattutto, per le finalità della nostra ricerca, perché entrambe affrontano nel secolo scorso un simile cammino di ricerca che le conduce alla definizione di uno statuto epistemologico autonomo. Per le ragioni che esporremo, la psicologia ha raggiunto più facilmente l'obiettivo prefissato mentre la pedagogia si è trovata sconfitta

di fronte alla nascente scienza della mente nelle sue specializzazioni inerenti lo sviluppo del soggetto in formazione. La seconda parte del capitolo affronta invece la relazione con la materia economica, relazione che solo in tempi più recenti si è dimostrata più pressante e del tutto svantaggiosa per la coerenza delle finalità dell'educativo. Il tentativo è stato quello di indagare come e da quando il rapporto tra la cosiddetta scienza economica e la nostra disciplina si è fatto più stretto e opprimente per le ragioni di una pedagogia che vuole essere autonoma. Tra le due parti del secondo capitolo, esamineremo alcuni tratti di un Autore fondamentale del pensiero pedagogico statunitense, e non solo, John Dewey, il quale affrontando apertamente la tematica della scientificità della pedagogia si inserisce nel dialogo tra essa e la psicologia. Allo stesso modo, la sua concezione pragmatica di un'educazione votata alla causa democratica proietta molte delle sue originarie riflessioni nel contesto economico già a quell'altezza cronologica in rapido cambiamento.

Sosterremo quindi, e ci auguriamo di farlo in modo convincente, sostanzialmente due argomenti. Il primo riguarda la discrepanza tra la riflessione degli autori affrontati nel primo capitolo e l'effettiva comprensione della loro opera all'interno dell'attuale immaginario per dire che ogni considerazione epistemologica riguardante la pedagogia deve essere sempre attentamente contestualizzata, pena sottostimare o travisare le parole di autori che hanno vissuto un differente concetto di educazione. In seconda battuta tenteremo di evidenziare come relazioni insane tra scienze umane forti, come sono per diverse ragioni psicologia ed economia, con la nostra pedagogia vanno sempre a svantaggio di quest'ultima e che se essa non pretende per sé uno statuto forte e autonomo rischia di rimanere, come è successo nel passato, ostaggio di paradigmi estranei alla logica di una vera formazione.

INTRODUZIONE

Definire l'identità di una disciplina significa prima di tutto individuare quali sono le caratteristiche che la distinguono come forma di sapere con carattere di scientificità, delimitarne di conseguenza il campo d'indagine con confini quanto più marcati rispetto all'oggetto e alla metodologia di questa rispetto ad altre discipline. Nell'ambito delle scienze umane questo può risultare di maggiore difficoltà rispetto alle cosiddette "scienze esatte" o scienze dure se non altro perché qualsiasi ricerca che coinvolga l'individuo risulta sempre in avanzamento e inevitabilmente non stabilita una volta per tutte. Rispetto ad altri saperi dal carattere umanistico, la pedagogia ha sempre lottato per chiarire il suo statuto epistemologico con non poche criticità derivate dalle innumerevoli posizioni cresciute nel corso del tempo e dalle differenti proposte semantiche che hanno tentato di definirne l'oggetto. Per questo motivo è sembrato utile in questo primo capitolo delimitare l'indagine al nostro Paese in un arco temporale che va dal secondo dopoguerra fino alla fine del secolo evidenziando su quali ipotesi e con quali protagonisti si è sviluppata la riflessione circa una metateoria pedagogica. Sebbene la scelta di procedere in ordine per quanto possibile cronologico ci sia apparsa agevole, dobbiamo anticipare che le riflessioni sviluppate in un determinato periodo traghettano anche in autori successivi a distanza di anni e che le medesime questioni tornano a proporsi da angolature differenti. Tracciare una distinzione epistemologica consente inoltre di teorizzare il rapporto che la nostra disciplina intrattiene da decenni con quei saperi (la filosofia, la sociologia, la psicologia, l'antropologia, oggi le scienze dell'educazione), che parimenti concorrono al dibattito educativo. Per far questo sarà utile chiarire innanzitutto i significati di "epistemologia" e "metateoria" in quanto entrambi i termini ricorrono frequentemente nei testi presi in esame per la stesura di questa tesi. Il termine "epistemologia" si compone delle parole greche *epistème* ossia sapere e *lógos* che possiamo tradurre con le parole discorso o pensiero; non si tratta dunque di semplice conoscenza quanto di un discorso su quel preciso sapere, una definizione necessaria a

qualificare quel sapere come scienza e non come opinione, la *dóxa* di Platone. Parliamo invece di “metateoria” per indicare una super-teoria, una pura riflessione speculativa che ha per oggetto, in questo caso, la teoria pedagogica. Si può dire che a livello metateorico la pedagogia pensa se stessa, riflette sulle proprie fondamenta attraverso alcune domande originarie. Si comprende fin d’ora come il substrato di riferimento di tutta la riflessione sia quello filosofico e come proprio dalla filosofia, della quale è debitrice, la pedagogia cerchi per secoli di emanciparsi talvolta cadendo nella trappola di altre discipline cugine pertinenti alla sfera educativa. È soprattutto dal periodo della scolarizzazione di massa, infatti, che con la diffusione nel gergo quotidiano di vocaboli come “didattica”, “metodologia”, “insegnamento”, “formazione” è aumentata la difficoltà di individuare nella pedagogia un oggetto nitido e il pedagogo come uno specialista autonomo tra i vari soggetti che da prospettive differenti si occupano di educazione.

Il confronto sulla natura della pedagogia dura verosimilmente da quando nell’antico mondo ellenistico i filosofi dibattevano su chi, come e per cosa educare. Se il pedagogo è, già nel mondo classico, la persona anziana o solitamente uno schiavo colto che riveste il ruolo di precettore, istitutore, maestro dei fanciulli nelle abitazioni dei patrizi, è il termine pedagogo che più si avvicina al filosofo impegnato nella riflessione sul significato della formazione dei giovani. Neppure oggi è possibile utilizzare come sinonimi, se non impropriamente, i termini “pedagogo” e “pedagogista” tant’è che se il primo si può dire quasi scomparso nel linguaggio comune sostituito dal più comune “educatore”, il secondo rimane al centro di una discussione che dalla metà del secolo scorso ha coinvolto in modo sempre più analitico la pedagogia. Chi è dunque il pedagogista? E soprattutto in che modo si occupa di educazione: insegna in prima persona all’interno delle scuole, forma i giovani adulti, studia la storia dell’educazione come accademico o riflette sulle proposte educative all’interno delle istituzioni deputate? In definitiva, è possibile dare una definizione univoca e soprattutto condivisa di questo professionista e di questa disciplina? Tentare di rispondere a queste domande significa oggi scontrarsi sia con la pluralità di significati riguardanti la formazione dell’uomo insita al mondo post-moderno¹ sia con la difficoltà di definire cosa sia educazione in una società

¹ Si definisce “postmoderna” la condizione culturale e antropologica del periodo storico generalmente successivo agli anni Sessanta del Novecento che vedono la crisi definitiva delle grandi ideologie (marxismo in primis ma anche illuminismo quale fiducia nell’idea di progresso). Si configura come negazione o

in cui i canali dell'istruzione e della formazione sono variegati e tutti ugualmente possibili anche se pedagogicamente non assimilabili. Mi riferisco senza mezzi termini all'uso delle tecnologie, arrivate a scuola partendo dai luoghi deputati al lavoro e passando per le nostre case, e alla pervadente cultura neoliberista² che ha inficiato anche i curricula scolastici e universitari. Non si tratta di demonizzare *device* elettronici ed economia di mercato quanto di individuarli e tenerli a mente ogni qualvolta si affronti un discorso sul pedagogico. Perché, come ha ben scritto Giuseppe Serafini, "*l'idea che si ha dell'uomo e della sua educazione ha un certo riflesso sul modo di pensare la pedagogia come disciplina*"³ che è lo stesso di sostenere che il significato attribuito nel corso del tempo all'educazione dipende anche dall'idea che storicamente ha prevalso sull'uomo e sulla pedagogia stessa. Volendo quindi generalizzare, si può dire che storicamente la pedagogia è stata vista come una riflessione circa l'educazione. Meriterebbe, a nostro avviso, anche una rapida riflessione preliminare proprio sul termine "educazione" sostituito purtroppo troppo spesso con "istruzione". Se quest'ultima gravita nell'ambito della metodologia didattica e dei programmi scolastici, legato com'è a doppio filo al dato oggettivo e alla ricerca quantitativa, il termine "educazione" è di assai più complessa definizione, ospitando al suo interno sia le conoscenze che possono essere trasmesse quindi la sfera dell'insegnamento-apprendimento sia quella della formazione in senso lato. È doveroso

secolarizzazione dei valori universali, religiosi ma anche ideologico-politici, disincanto, scetticismo e progressivo pluralismo in campo filosofico in una fase economica, finanziaria e politica legata alla progressiva globalizzazione. Il termine compare per la prima volta in ambito sociologico nel testo di J. F. Lyotard, *La condition postmoderne* del 1979 di cui possiedo la traduzione italiana *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (2004) pubblicata da Feltrinelli. La definizione data dall'autore nell'Introduzione è chiarificatrice: "*Essa [la società postmoderna] designa lo stato della cultura dopo le trasformazioni subite dalle regole dei giochi della scienza, della letteratura e delle arti a partire dalla fine del XIX secolo. [...] Semplificando al massimo, possiamo considerare postmoderna l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni.*" Sullo stesso tema più recentemente anche Z. Bauman che in *Modernità liquida* (2000) traduce attraverso gli stati solido e liquido della materia il rapido cambiamento di valori dalla società moderna e quella postmoderna.

² Definiamo "neoliberismo" la dottrina economica, parzialmente associata a teorie filosofiche libertarie, imperniata sulla libertà del mercato, sull'iniziativa individuale e sulla proprietà privata. Il pensiero neoliberale è critico verso l'intervento dello Stato ritenuto inefficace e tardivo anche rispetto quei settori tradizionalmente imputati alla gestione pubblica come la sanità, l'istruzione e la previdenza; tende quindi alla riduzione dell'intervento pubblico nella vita economica degli stati attraverso il taglio dei bilanci delle spese sociali, la deregolamentazione e le progressive privatizzazioni delle imprese pubbliche lasciando che siano le regole della concorrenza a guidare il flusso del mercato. Il testo più citato sulla genesi della teoria neoliberale è *Breve storia del neoliberismo* (2007) di David Harvey e in Italia una riflessione sullo stesso tema la troviamo nel testo del 2017 di Massimo De Carolis intitolato *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*.

³ G. Serafini (1995), *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Bulzoni editore, pag. 22.

sottolineare come, attualmente, anche la parola formazione sembra aver acquisito, nel linguaggio quotidiano, un significato assai limitato rispetto alla semantica originaria e sovrapposto al campo del *lifelong learning* con tutte le conseguenze che ne derivano. Per questo motivo, continuo a credere che il mantenimento del termine tedesco *Bildung* meglio si sposi con la riflessione che ci apprestiamo a delineare. Derivando dalla parola *Bild* ossia immagine e dal verbo *bilden* che significa creare, costruire, formare, il concetto di *Bildung* è di ampio respiro e si collega all'antica convinzione che la realizzazione dell'individuo non coincida con la sola acquisizione di tecnica (oggi si direbbe di competenze) ma e soprattutto con la crescita personale che non può non essere esperienza composita di cultura, di pratica e di riflessione spirituale sull'umano.

CAPITOLO I

IL BARICENTRO EPISTEMOLOGICO DELLA PEDAGOGIA

Eliminando l'idea di educazione, in vista di un ipotetico e astratto ideale di liberazione, si va verso un irrazionale suicidio dell'identità di una civiltà.

G. M. Bertin (1968)

1. Le origini della discussione

Pur nella possibilità di andare a ritroso nel tempo alla ricerca di concezioni e opinioni sul tema pedagogia, definita a più riprese come filosofia, scienza, arte, tecnica, disciplina o attività educativa, è possibile e necessario trovare un punto di partenza, quell'assunto cioè che sembra aver spalancato le porte al dibattito sullo status della pedagogia. Pensiamo di averlo trovato nella pubblicazione del 1806 di Johann Friedrich Herbart tradotta in italiano con il titolo di *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*. Il passaggio è assai conosciuto ma merita di essere riproposto:

Sarebbe bene che la Pedagogia riflettesse di più sopra le proprie idee e coltivasse maggiormente un suo pensiero indipendente; in tal modo essa diventerebbe il punto centrale di una sfera di ricerche e non correrebbe il pericolo di essere trattata come potenze straniere tratterebbero un remoto paese di conquista. Soltanto a condizione che ciascuna scienza cerchi di orientarsi a suo modo e colla stessa forza che le sue vicine, può stabilirsi fra esse una relazione benefica.⁴

Il filosofo tedesco pone qui le basi alla pedagogia come disciplina scientifica svelando la questione fondante della successiva ricerca epistemologica ossia se essa possa o meno qualificarsi come scienza. Non da ultimo, proprio perché indicata come scienza, l'autore

⁴ J. F. Herbart, A. Saloni (1942), *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Torino: G. B. Paravia.

si focalizza su criteri di ordine teorico (parla di idee e di un pensiero indipendente) che ben distinguono la critica epistemologica dalle pratiche educative. Nel successivo *Disegno di lezioni di pedagogia* del 1835⁵ Herbart individua nell'etica e nella psicologia rispettivamente il fine e i mezzi della pedagogia allontanandola di fatto da quell'autonomia a cui in precedenza auspicava. Da un lato, cioè, ha invocato la sua indipendenza quale presupposto indispensabile ad un suo autonomo sviluppo, dall'altra però ha postulato la sua stretta dipendenza dalla filosofia pratica (l'etica) e dalla psicologia, considerati non come pratiche ausiliare ma come addendi costitutivi, come se la pedagogia non fosse che la somma di filosofia e psicologia. Il dado era tratto e la questione sulla contraddittorietà insita alla pedagogia definitivamente aperta. D'altronde il binomio filosofia – pedagogia pareva insormontabile anche in tempi più recenti. In Italia è Giovanni Gentile a mantenere la pedagogia nell'alveo della filosofia, definendola “scienza della formazione dello spirito”, una filosofia dello spirito che è quindi una forma particolare di filosofia.⁶ Gentile non si trova per nulla d'accordo con Herbart sulla possibilità di concepire la pedagogia come scienza in quanto fondata, almeno per metà, sulla psicologia, anzi imputa al filosofo tedesco la confusione generata dall'aver tentato di costruire una pedagogia come scienza empirica. Nel suo *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, ribadendo che le origini della pedagogia sono da rintracciarsi nella filosofia, nega definitivamente ogni autonomia della stessa e di conseguenza ogni possibilità di postulare una sua specifica epistemologia.⁷ E proprio per questo motivo, infatti, all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale, quando l'idealismo gentiliano esercitava ancora una certa egemonia nel panorama accademico italiano, Giovanni Calò accusava Gentile di aver ridotto la pedagogia ad una generica affermazione di un concetto filosofico di educazione. La tematica che persiste oltrepassata la metà del secolo è ancora quella di una ricerca di un campo autonomo per la pedagogia e la domanda che si ripropone è ancora se “esiste la pedagogia?”. Nel giro di circa un decennio, il quesito titola nel saggio di Marco Agosti

⁵ J. F. Herbart, G. Marpillero, (n.d.), *Disegno di lezioni di pedagogia : 1835-1841*, Milano: R. Sandron.

⁶ G. Gentile (1900), *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei. Serie quinta, vol. IX, pagg. 637-671. Consultazione telematica tramite il link dei Periodici italiani digitalizzati.

⁷ G. Gentile (1912), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 1 vol., (5. ed. rivista), Firenze: Sansoni.

del 1941⁸ e nel testo di Mario Casotti del 1953.⁹ Era chiaro che potersi fregiare del titolo di “scienza” significava per la pedagogia ottenere una identità forte soprattutto quando, dalla seconda metà del secolo scorso, il modello empirico – sperimentale diventava quello dominante ed il confronto con le suggestioni europee ed internazionali si faceva più frequente.

2. Laici e cattolici

Proseguendo nel nostro excursus storico, se volessimo riassumere la situazione della pedagogia italiana nel quindicennio immediatamente successivo la guerra, potremmo affermare che essa è soprattutto impegnata in un dibattito che interessa i presupposti antropologici alla base delle differenti pedagogie. Senza voler generalizzare in termini politici una situazione complessa a livello sociale come è stata quella del secondo dopoguerra in Italia, possiamo rintracciare, per quel che riguarda la riflessione pedagogica, due posizioni che viaggiarono parallelamente e a lungo nel dibattito culturale della penisola. Si tratta di distinguere chi proponeva i valori cristiani quali strumenti basilari per una riflessione circa l’educazione e chi, al contrario, non riconosceva nella dottrina alcun valore fondante per la formazione dell’uomo. Non si può intendere l’uno o l’altro gruppo in modo perfettamente omogeneo tant’è che le posizioni faticano a trovare una uniformità che consenta per la pedagogia una definizione chiara in un senso o nell’altro. È possibile tuttavia rintracciare alcune idee sullo sfondo che caratterizzarono le due direzioni: se per il cosiddetto “fronte laico”¹⁰ l’impulso proveniva dalla riflessione dello statunitense John Dewey sulla funzione democratica dell’educazione, i cattolici erano soprattutto influenzati dalla cultura francese nelle figure di Emmanuel Mounier e Jacques Maritain. Quest’ultimo, riconosciuto come uno tra i maggiori intellettuali cattolici del Novecento, proponeva di superare quelle concezioni filosofiche ritenute parziali quali il positivismo, il relativismo e il nichilismo che si erano affermate nel corso del XX secolo favorendo, in parte e per quel che riguarda l’educazione, l’attivismo laico e lo sperimentalismo. La modernità, in effetti, aveva definitivamente scisso l’immagine dell’uomo e del suo mondo creando alcune antinomie che ancora faticano a superarsi: oggetto e soggetto, natura e pensiero, morale e politica, istanze naturalistiche e istanze

⁸ M. Agosti (1941), *Esiste la pedagogia?* in *Supplemento pedagogico*, n. 5/1941, pag. 193.

⁹ M. Casotti (1953), *Esiste la pedagogia?*, Brescia: La Scuola.

¹⁰ G. Chiosso (2012), *Novecento pedagogico*, Brescia: La Scuola, pag. 302.

metafisiche. Ancorandosi fedelmente al pensiero di Tommaso d'Aquino, Maritain sviluppa, invece, una concezione organica dell'individuo inteso non solo come essere colto nel suo sviluppo naturale o all'interno di un tessuto sociale determinato ma anche quale entità ontologica, con valore in sé, in quanto trae la sua consistenza in Dio. Malgrado la centralità del carattere spirituale e della dottrina cattolica, tipici del neotomismo, in Maritain il rapporto con Dio non significa per l'uomo l'annientamento della proprie capacità di raziocinio e l'annullamento dell'esercizio delle proprie libertà ma, al contrario, permette la possibilità della sua piena realizzazione. Da questi presupposti, egli ricava un sistema etico, politico ed educativo attraverso il quale la società viene ricostituita sulla base del valore assoluto della persona che deve essere sempre antecedente a qualsiasi istanza della società; sviluppa quindi il concetto di "umanesimo integrale", un nuovo umanesimo non antropocentrico in senso stretto ma in cui l'uomo è il fine stesso dell'educazione. La pedagogia, di cui si occupa nel famoso testo del 1943,¹¹ permette quindi la piena realizzazione dell'individuo sviluppandone una responsabilità individuale che si manifesta nel rapporto con il divino e una responsabilità sociale che si traduce in un reciproco dovere nei confronti del prossimo. Al "bivio" tra la possibilità di pensare l'individuo come tappa ultima dell'evoluzione animale oppure quale entità integrale dotata di corpo e spirito, Maritain sceglie la seconda possibilità incaricando l'educazione di sviluppare la forma migliore di ogni uomo.

Tornando alla pedagogia cristiana dell'Italia postbellica, va sottolineato che le varie correnti debitorie in un modo o nell'altro della proposta francese, neotomismo, spiritualismo, personalismo, si differenziano più per la definizione e il metodo di ricerca (il percorso razionale che fanno) che per il nucleo fondante cui sono ancorate ovvero la persona umana intesa sempre come una possibilità per sé stesso, per il prossimo e, seguendo Mounier, per la società. Mi scuserete quindi se, sposando le suggestioni del già citato testo di Serafini, userò il termine "personalismo" per indicare non soltanto una precisa corrente filosofica che ha come centro teoretico la persona, ma anche e in modo più generico, tutte quelle prospettive che si sono riferite in senso speculativo all'uomo non come dato empirico ma quale fonte di valore. Sappiamo che, dalla Francia, la filosofia di matrice personalistica si affaccia nel panorama italiano con Luigi Stefanini, il quale fa proprio dell'Università di Padova, il centro propulsore del personalismo italiano. Nel

¹¹ J. Maritain, A. Agazzi (1953), *L'educazione al bivio*, Brescia: La Scuola.

1954, il “Centro studi pedagogici Scholé”, da lui precedentemente fondato con altri intellettuali dell’ateneo patavino, organizza il convegno sulla Pedagogia cristiana dove per la prima volta si confrontarono orientamenti pedagogici differenti. È qui che la concezione personalistica si intreccia alla riflessione pedagogica e acquisisce anche spessore teorico in riferimento alla questione epistemologica della disciplina. Il confronto con il francese Maritain torna, infatti, anche sul tema spinoso dell’oggetto della disciplina pedagogica, quel pezzo di realtà che è solo della scienza pedagogica e non di altre scienze. In questo senso, un contributo fondamentale è quello di Pietro Braido e in generale di quei pedagogisti che collochiamo nell’area del Pontificio Ateneo Salesiano. Partendo dal presupposto che, malgrado ci si sforzi di isolare l’ambito del pedagogico come oggetto educativo, egli avverte che averne colto la sostanza non impedisce che quell’oggetto determinato e delimitato continui ad essere indagabile anche da altri saperi. Insomma lo specifico educativo può ancora essere osservato da punti di vista diversi da quello pedagogico, con l’ottica cioè di altre scienze. Il problema, evidenza Braido è che, se la riflessione riguarda ancora un oggetto formale o materiale, questo non sarà mai sufficiente a indicare la realtà a cui si riferisce perché rimarrebbero fuori da questo tipo di discussione sia il soggetto che conosce quel determinato oggetto sia l’intenzione conoscitiva del soggetto. Chiaro qui il riferimento alla famosa metafora delle tele colorate di Maritain che traducono i vari punti di vista dai quali una *res* può essere osservata. Braido, dal canto suo, non sembra riuscire ancora ad oltrepassare quel confine che è il cardine di tutta la questione della definizione della disciplina ma ha chiarito, e non è cosa da poco, che ciò che è riconducibile all’umano può porsi di volta in volta come problema di natura diversa (educativo ma anche economico, sociale, medico), indagabile di conseguenza secondo criteri differenti e la pedagogia rimane solo una tra queste possibilità. Malgrado filosofia e teologia possano essere considerate delle scienze fondamentali del fare educativo, egli ritiene infatti più corretto riservare il nome di pedagogia solo a quel sapere tecnico-pratico dell’educazione che preferisce indicare come metodologia. Per la stessa propone una suddivisione in generale e speciale, due sotto specializzazioni che si interessano rispettivamente di grandi concetti generali la prima e di mezzi, pratiche e metodi operativi la seconda. Come si intuisce, l’orientamento prevalente di questi anni, che tra l’altro è trasversale anche ai pensatori dell’opposto schieramento, è quello di presentare la pedagogia come una disciplina pratico-poietica il cui status è quello di un continuo

dialogo con altre scienze, siano esse filosofiche o empiriche. Le differenze si riscontrano soprattutto nella scelta dell'organizzazione interna a tale poliedrica disciplina e nella tipologia del dialogo, più o meno insistente, con altri saperi. A testimonianza di quanto tra i teorici cattolici non ci sia un identico orientamento, basterà sottolineare come non manchi neppure chi, a questa data, partendo da influenze dell'idealismo, non riesce a scindere il legame dalla madre filosofia. Per Giuseppe Catalfamo: “*La pedagogia, in conclusione, è interna all'organismo di sapere espresso dalla filosofia. La sua praticità-poieticità la specifica all'interno della filosoficità, così come questa la differenzia dalle arti e dalle tecniche.*”¹² Quando cioè la pedagogia si trova ad allontanarsi dalla teoria filosofica per addentarsi nella pratica dell'azione educativa, non perde il suo contenuto normativo ma semplicemente lo applica ai fatti così come i dati forniti dalle altre scienze, biologia, psicologia, fisiologia, medicina, vengono anch'essi riorganizzati secondo il criterio filosofico dell'educazione. Malgrado l'autore richiami l'antica distinzione aristotelica delle scienze, di fatto considera ancora la pedagogia come filosofia che si traduce nella pratica. Catalfamo non è il solo che, sempre rimanendo nell'ambito cattolico, ha pensato la pedagogia come disciplina pratica anzi è questa una delle ipotesi che ha avuto maggior sviluppo. Come sappiamo, la classificazione aristotelica delle scienze, indicava quale oggetto delle scienze teoretiche ciò che è necessario e non può essere diverso da com'è, mentre oggetto delle scienze pratiche e di quelle poietiche è il possibile, nel primo caso la *praxis* ha il proprio fine in sé stessa (l'etica e la politica), nel secondo caso la *poiesis* ha il proprio fine fuori da sé (la produzione). Comprensibile quindi come il definire la pedagogia come una disciplina pratico-poietica significhi, di fatto, considerarla come un sapere organizzato. La declinazione della disciplina in diversi ambiti la presenta, di conseguenza, come un sapere composito all'interno del quale tutti gli elementi che lo compongono sono indispensabili a tracciarne l'identikit.

Entro gli anni Sessanta, autori importanti del panorama italiano sembrano condividere la visione di un insieme strutturato su due o più livelli e malgrado le variazioni semantiche, il modello disciplinare alla base si può dire lo stesso. Ad esempio, Marco Agosti sceglie una triarticolazione in antropologia pedagogica, teleologia pedagogica e metodologia pedagogica. Per Mario Casotti, la pedagogia è la scienza dell'azione educativa, si occupa quindi dei valori in atto da un soggetto all'altro soggetto, ma essendo anche scienza di

¹² G. Catalfamo (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma: A. Armando, pp. 127 -128.

un'azione, quindi disciplina pratica, la speculazione teorica circa quell'azione non è fine a se stessa ma ha uno scopo operativo.¹³ Ancora in Aldo Agazzi, le scienze collaterali necessarie per fornire alla pedagogia dati e informazioni devono essere considerate dei punti di vista sull'oggetto educativo, non essendo tale oggetto sufficiente a dichiarare una scienza. Da questi rilievi scaturisce una comune conformazione della pedagogia che però proprio per la struttura multiforme apre all'obiezione di fondo rivolta a questa costruzione epistemologica: sembrando più un insieme di scienze che un'unica scienza, l'unità di questo sapere sembra essere negato. Su questa strada, Gino Corallo riterrà necessario distinguere anche lessicalmente due scienze pedagogiche: da una parte la pedagogia generale che è scienza filosofica e dall'altra la pedagogia speciale o metodologia che è scienza empirica. La prima è necessaria a definire il principio generale dell'educazione e i suoi fini mediante una riflessione sulla natura dell'uomo, mentre la seconda si occupa dell'educazione in quanto evento pratico, da realizzarsi. Permane in questi autori una mancata chiarificazione rispetto a un'incongruenza formale tra due (o tre nel caso di Agosti) livelli; la sovrapposizione terminologica di questi stadi sembra, in certi casi, complicare l'organizzazione di questo sapere soprattutto nel momento in cui, come vorremmo tentare di fare, si cerchi di isolare un ambito solo pedagogico mantenendo una distinzione tra educazione in senso lato e istruzione riferita alla didattica.

Come i colleghi cattolici, anche i pedagogisti che "militarono" in area laica non si distinsero per un orientamento metateorico omogeneo, tant'è che ritroveremo differenti proposte disciplinari talvolta non così distanti da quelle che abbiamo già visto in ambito personalista. Per precisione andrebbero distinte, anche all'interno di questa corrente, una componente liberale, una componente cosiddetta deweyana e una marxista, anche se quest'ultima non è ancora così ben delineata in questi primissimi anni postbellici.¹⁴ Gli unici veri elementi che permettono di riunire per comodità storica questo gruppo sono, come già detto, la differente concezione di uomo e la tendenza, collegata proprio a questa concezione, a trascurare il rapporto della materia pedagogica con certe discipline, filosofia e teologia in primis, per privilegiare il dialogo con altre. Ci riferiamo quindi ad un'idea generale di educazione aconfessionale che fa della libertà di pensiero e della ricerca scientifica in senso stretto i propri capisaldi. L'impulso internazionale proveniva

¹³ M. Casotti (1953), *Pedagogia generale* (vol. 1 *Introduzione generale e teleologia pedagogica*), Brescia: La Scuola.

¹⁴ H. A. Cavallera (2016), *Introduzione alla storia della pedagogia*, (2a ed.) Brescia: La Scuola, pag. 114.

in questo caso dal filosofo e pedagogista John Dewey, tradotto e divulgato nel nostro Paese da un gruppo di intellettuali raccolti inizialmente attorno alla figura di Ernesto Codignola, alla sua casa editrice “La Nuova Italia” e alla rivista “Scuola e Città” fondata nel 1950. Dagli anni Sessanta con le traduzioni di Lamberto Borghi, Firenze diventa il centro di massima diffusione del pensiero democratico, laico e sperimentale dello statunitense.¹⁵ Agli antipodi dell’idealismo, la concezione pragmatica e rigorosamente scientifica di Dewey si indirizza verso una riflessione pedagogica articolata tra i concetti di educazione e di democrazia. Trovo agevole riproporre brevemente i termini del pensiero deweyano così come lo stesso autore li sviluppa in *Democracy and education*. Se da una parte l’educazione è un fatto psicologico e quindi individuale, dall’altra si configura anche come un fondamentale fatto sociale, di conseguenza è la scuola il luogo e il mezzo per raggiungere il progresso all’interno della società; l’insegnamento delle materie scolastiche, in linea con le istanze dell’attivismo, deve essere legato all’esperienza concreta e alla quotidianità dei soggetti interessati. Ma è soprattutto rispetto alla riflessione sull’identità della pedagogia che il contributo di John Dewey non può essere ignorato. Analizzando da vicino il processo educativo, il filosofo si interroga sull’esistenza della pedagogia, più precisamente sull’esistenza di una pedagogia che possa definirsi scienza. La scientificità di questa disciplina, che seguendo il modello anglofono non viene mai definita pedagogia, sarebbe data dalla commistione di vari saperi applicabili al contesto educativo. Il contenuto della scienza dell’educazione proviene dal materiale fornito dagli studi di altre scienze come la biologia, la psicologia e la sociologia: queste sono le fonti cioè i dati, le teorie che utilizza la pedagogia. Anche la filosofia dell’educazione è, nell’interpretazione deweyana, una fonte della scienza dell’educazione e in questo caso la funzione è quella di orientare la pratica dell’educatore con spirito liberale. Da queste brevi premesse appare chiaro come non ci sia nessun oggetto che si possa qualificare come contenuto intrinseco della scienza dell’educazione anzi, a livello epistemologico, la scienza dell’educazione che ne risulta non si può intendere come indipendente, legata com’è alla pratica dell’insegnamento e al forte riconoscimento sociale che Dewey assegna al metodo scientifico e ad alcune scienze, psicologia fra tutte. Riportando fedelmente da traduzione:

¹⁵ F. Cambi (2016), *John Dewey in Italia. L’operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione* in *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), pp. 89-99.

*Non esiste scienza particolare e indipendente dell'educazione più di quanto non lo sia una scienza del gettare i ponti. Ma il materiale ricavato da altre scienze fornisce il contenuto della scienza dell'educazione quando viene rielaborato sui problemi che sorgono nell'educazione.*¹⁶

L'interesse rivolto al filosofo statunitense è particolarmente evidente in Aldo Visalberghi, soprattutto se teniamo conto degli aspetti epistemologici derivanti dall'ottica transazionale. Nel definire il rapporto tra individuo e la sua realtà, Dewey aveva formulato il concetto di "transazione"¹⁷ secondo il quale soggetto e ambiente costituiscono un'unica entità, diversamente da quanto ritenuto dalle teorie empiriche precedenti che tendevano a separare l'organismo osservato dall'ambiente (o dall'osservatore). La conseguenza più radicale di questa enunciazione risiede nel fatto che anche l'attività conoscitiva, sia essa razionale o legata alle emozioni, non deve essere concepita quale attività esclusiva del soggetto ma come un processo dello stesso all'interno del suo ambiente e, nel nostro caso, della società. Su questa strada, Visalberghi sottolinea che essendo i processi "attraverso" e "al di sopra" delle singole entità, anche la tradizionale concezione dei fini dell'educazione è da rivedere; come per Dewey essi non sono che dei "mezzi procedurali" che acquistano valore dalla qualità dell'esperienza pratica che rendono possibile. Non essendo determinata in assoluto la modalità della loro definizione, rimane sempre una stretta connessione tra fini, mezzi e valori. Le ricadute sul piano della disciplinarietà non sono trascurabili. Non essendo un sapere particolare ed indipendente, la pedagogia andrebbe anche per Visalberghi a rielaborare il materiale di altre scienze; se la pratica educativa prevede una pluralità di livelli di ricerca, la pedagogia non può essere definita come scienza pura in senso stretto anche se questo non significa che essa sia una semplice messa in atto delle teorie che le hanno fornito le altre scienze. Visalberghi definisce così la pedagogia come una scienza delle costruzioni, con uno schietto richiamo a Dewey, e afferma che l'unità di tale scienza è da rintracciarsi nella funzione pragmatica dell'arte di

¹⁶ J. Dewey (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

¹⁷ Nel descrivere come il soggetto si relaziona con l'ambiente, Dewey distingue tre livelli di rappresentazione. Nel primo livello della *auto-azione*, soggetto, oggetto e ambiente vengono considerati quali entità indipendenti e dotati di proprio potere secondo una razionalità di tipo prescientifico. Nel secondo livello dell'*inter-azione*, soggetto, oggetto e ambiente sono considerati come entità in reciproca connessione causale ma conservano ancora una loro oggettivazione. Infine, il terzo livello della *transazione* si riferisce ad una forma di relazione che non presuppone i termini che la costituiscono. Nel modello transazionale, il processo conoscitivo non è caratterizzabile nei termini tradizionali di una relazione tra soggetto e oggetto, visto che sia la relazione sia i termini in gioco acquistano una precisa definizione in quanto mutualmente correlati fra loro.

educare. Malgrado i differenti costrutti metateorici di provenienza e con tutte le dovute distinzioni lessicali, la proposta di Aldo Visalberghi non può dirsi così distante dalla disciplina pratico-poietica che aveva presentato dal versante cattolico Mario Casotti, la cui unità era da rintracciarsi nel fine educativo. La prospettiva di Visalberghi andrà delineandosi nel tempo, come vedremo in un successivamente,¹⁸ per giungere verso la fine degli anni Settanta alla definizione di settori specifici per le scienze dell'educazione. Appartenente al gruppo della "Scuola di Firenze", anche Francesco De Bartolomeis si schiera contro la pretesa di definire la pedagogia come una scienza unitaria. Nella serie di saggi raccolti dal 1952 nella rivista "Scuola e Città" con il titolo *La pedagogia come scienza*,¹⁹ sembra privilegiare una pedagogia che non si allontana molto dalla disciplina pratica di alcuni personalisti nella quale ancora confluiscono diversi saperi tra cui l'educazione comparata, la psicopedagogia, la didattica e la storia delle istituzioni scolastiche. Pure la filosofia dell'educazione, anche se sola non costituisce il fondamento teorico della pedagogia, viene ritenuta quale necessaria "filosofia della vita", una materia necessaria a discriminare quei concetti universali quali sono ad esempio la libertà, la società, il governo, l'esperienza etc. e per la quale egli propone il termine di "pedagogia generale". Sebbene questo tipo di interpretazione della disciplina sia ampiamente condivisa in questi anni, è chiaro che una tale struttura, come già detto sopra, non permette una definizione omogenea ma solo l'ipotesi di una scienza articolata la cui unità diventa possibile ancora una volta solo sul versante pratico dell'atto educativo. Nel tentativo di restringere i confini del pedagogico, De Bartolomeis riterrà utile specificare un nucleo centrale della scienza pedagogica composto da tre specializzazioni che sono le vere scienze pedagogiche: la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione e la pedagogia sperimentale, attingendo a quelle scienze che già John Dewey aveva indicato. In altri termini, la pedagogia ha dovuto scavalcare la filosofia e per far questo ha guardato a quelle forme di conoscenza che per il loro carattere empirico possono dirsi più scientifiche ma, come per il filosofo americano, anche per il nostro autore il significato di "scientificità" è molto comprensivo, va inteso cioè in senso lato per non rischiare di ricercare una specificità assoluta che proprio non appartiene alla pedagogia.

¹⁸ Si vedano le pp. 36-39 di questo elaborato.

¹⁹ Il titolo *La pedagogia come scienza* è il medesimo sia per la raccolta di saggi comparsi nella rivista "Scuola e Città" nel 1952 che per la pubblicazione dell'anno successivo per la casa editrice fiorentina La Nuova Italia.

L'impossibilità di darle né forma omogenea né una autonomia che coincida con l'unità di metodo permette a De Bartolomeis di prendere coscienza della complessità della ricerca in ambito pedagogico e, con autori come lo stesso Visalberghi e Giovanni Maria Bertin, pone le basi al successo sviluppo della riflessione la quale si orienta verso una progressiva (e forse necessaria) complessità. Chiudo questo paragrafo citando Raffaele Laporta che sintetizza perfettamente quanto sopra si è cercato di dire per De Bartolomeis:

La scienza pedagogica come la vede De Bartolomeis è in definitiva un prender atto con il massimo rigore di una intercomunicazione autonoma fra gli aspetti che la struttura della persona umana e il suo svolgersi educativo determinano nei campi del sapere ed dell'agire. Essa ha una dinamica quasi oggettiva, autonoma da ravvisarsi nei comportamenti di quanti si dedicano allo studio dell'educazione.²⁰

3. Marxismo

Sulla strada aperta al confronto internazionale dagli autori sopra citati, si sviluppa a partire dalla metà degli anni Sessanta una proposta di matrice "marxista", la quale si presenta come l'alternativa più originale in questo periodo di ferventi cambiamenti sociali quali furono le proteste operaie e le contestazioni studentesche tra anni Sessanta e Settanta. Tale alternativa, infatti, rifiuta e supera sia il tradizionale orientamento cattolico, troppo legato alla singolarità della persona e poco avvezzo alla dimensione sociale e politica dell'istruzione, sia la proposta laica di ispirazione deweyana per la quale la scuola doveva essere il motore per la costruzione di una società realmente egualitaria. Per i teorici marxisti la sola istituzione scolastica svincolata da una rivoluzione storica dei contenuti della società non era sufficiente a modificare quel sistema egemonico che, come ricordava Antonio Gramsci, traduceva le differenze educative in differenze sociali e viceversa.

Già Francesco De Bartolomeis, spostandosi dalla precedente posizione più moderatamente laica verso una più sicura adesione al marxismo, sembra accogliere col tempo una visione negativa dell'istruzione per auspicare a una proposta educativa che dia agli studenti un'effettiva possibilità di rovesciare la cultura imperante: mi riferisco al volume del 1969 dal titolo più che chiarificatore *La ricerca come antipedagogia*. In quest'ottica la più chiara demarcazione tra ricerca teorico-filosofica da una parte ed

²⁰ R. Laporta (2016), *La specificità epistemologica della ricerca pedagogica*, in Studi sulla formazione, 2, pag. 11.

elaborazione di nuovi programmi educativi e scolastici dall'altra si allinea con la novità più importante che questa proposta apporta alla discussione epistemologica avviata dal dopoguerra. Il marxismo, rivendica la volontà di smascherare quelle forze all'interno della società che, come vere e proprie ideologie, si celavano dietro a teorie filosofiche, prassi educative o logiche di pensiero storicamente condivise. Mario Manacorda²¹ che fu tra i principali autori impegnati nella rilettura dei testi marxiani non può ignorare che, proprio perché Marx aveva parlato di sostanziale "inutilità" della filosofia, visto il legame di filiazione, la definizione di una possibile pedagogia marxista sarebbe stata quantomeno equivoca. Né per Manacorda né per Angelo Broccoli, anch'egli impegnato sulla riflessione circa il rapporto tra ideologia ed educazione, credono possa intendersi una pedagogia dichiaratamente marxista in quanto, se così fosse, essa si accoderebbe senza una sostanziale differenza a quelle filosofie che tendono a conformare la realtà secondo dinamiche di potere. Essi ritengono comunque possibile intravedere all'interno del marxismo una volontà pedagogica se con questo intendiamo un impegno rigoroso e non utopico all'educazione dell'uomo. È evidente che anche per Broccoli l'impianto teorico rischia sempre di avere radici in interessi storici quindi insiste sulla crisi di saperi come la filosofia e la pedagogia, inevitabilmente connesse e forse corrotte con l'ideologia della tradizionale scienza economica. Ma quando rifiuta la pedagogia partendo dal materialismo storico non si riferisce però alla pedagogia *tout-court* ma a quel particolare tipo di educazione che procede di pari passo con l'ideologia e che utilizza scienza e filosofia per garantire la sopravvivenza della società borghese.²² Ritiene quindi necessario, per coloro che intendano affrontare in modo critico una teoria dell'educazione, assumere piena consapevolezza di questo passato compromesso e appoggiarsi ad una scienza quanto più oggettiva e concreta. Per citare il nostro autore:

*Una scienza che, partendo dal contenuto mistificante e ipostatizzato dell'ideologia, ne svela l'astrattezza e riduce questa al livello della concretezza per edificare nuove realtà.*²³

e più avanti

*Proprio del concetto di prassi ha da riappropriarsi la pedagogia. Una prassi che è negazione dell'esser-dato; cioè di ciò che è fermo, imposto, predeterminato, che si configura come un processo attivo.*²⁴

²¹ M. A. Manacorda (1971), *Marx e la pedagogia*, Roma: Editori riuniti.

²² L. Serafini (1989), *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Roma: Bulzoni, pag. 53.

²³ A. Broccoli (1978), *Marxismo e educazione*, Firenze: La Nuova Italia, pag. 27.

²⁴ *Ibidem*, pag. 44.

È interessante notare come, ancora una volta e da una critica epistemologica serrata, si torni a parlare di concretezza, di appropriazione delle componenti pratico-sensibili, di divaricamento tra astrazione (ritenuta tipica delle ideologie) e di prassi quale processo intenzionale per lo sviluppo degli individui: la proposta di una scienza pedagogica come sapere pratico, anche se in assenza di un'unica struttura disciplinare, torna a farsi sentire e si aggiudica il primato tra le ipotesi di maggior rilievo in questo arco di tempo esaminato.

4. Disagio epistemologico

La fine degli anni Sessanta e tutti gli anni Settanta vedono un intensificarsi del dibattito epistemologico in quanto dalla scena internazionale provengono numerose sollecitazioni che vanno a sommarsi alle ipotesi del periodo precedente. Non può dirsi che questo incontro porti a una chiarificazione dei punti di vista, anzi il periodo che si apre sembra essere contraddistinto per una maggiore complessità dovuta, tra l'altro, alla sempre maggior considerazione che le scienze dell'educazione acquisiscono in ambito educativo e alla conseguente minor rilevanza che pare assumere la pedagogia anche tra accademici e professionisti. Trovandosi ancora in difficoltà a cogliere la propria autenticità, la pedagogia cerca consensi verso alcune correnti di pensiero che si diffondono in Europa e negli Stati Uniti in ambito psicologico, sociologico e filosofico: neopositivismo, problematicismo, fenomenologia e filosofia analitica. Lo studio del linguaggio, che soprattutto nella filosofia analitica privilegia l'analisi dei problemi specifici all'elaborazione di sistemi più ampi e complessi, diventa strumento importante di fronte alla necessità sempre più forte di analizzare la dimensione dialettica del pedagogico: non sembra esser più possibile, infatti, a questa altezza cronologica confinare questo sapere o nell'ambito delle applicazioni valoriali, storiche e culturali o, al contrario, in quello delle applicazioni puramente scientifiche. Ritengo inoltre importante accennare, per gli sviluppi che questo elaborato si prefigge nel secondo capitolo, quanto le proposte che si delinearono in Italia dagli anni Settanta di una pedagogia dall'aspetto più complesso furono in un modo o nell'altro influenzate anche dall'importanza che la psicologia e la psicoanalisi avevano ormai raggiunto nel nostro Paese.

Come dottrina contemporanea che nega la possibilità di un sapere certo e definitivo, il problematicismo aveva permeato tutta la filosofia italiana del Novecento nelle figure di Ugo Spirito e Antonio Banfi. Proprio dalla radice teorica del razionalismo critico di Banfi, Giovanni Maria Bertin sviluppa il tema della complessità dell'esperienza in ambito pedagogico, complessità che non può che prefigurarsi come problematica e attraverso formule antinomiche²⁵, di qui il termine problematicismo. Esso si configura come: un'interpretazione dell'esistenza dal punto di vista della problematicità dei rapporti tra soggetti e tra soggetti e ambiente; la mancanza di un principio interno evidente che rimanda alla neutralità e all'ambivalenza di situazioni e soluzioni; un'idea di razionalità come criterio generale per la risoluzione di tale problematicità intesa sempre storicamente e concretamente; l'esigenza etica di utilizzare tale principio razionale per mediare tra l'esperienza della vita individuale e di quella sociale. La necessità di una razionalità critica, antidogmatica e non metafisica interpreta, di conseguenza, l'educazione come una ricerca mai esaustiva e sistematica che deve allontanarsi dalle definizioni troppo universali della realtà. Già nell'immediato dopoguerra, il nostro autore aveva chiarito, soprattutto rispetto a posizioni più marcatamente deweyane, che l'autonomia della pedagogia è giustificata di fronte all'incombenza delle altre scienze complementari (psicologia, sociologia, biologia) perché di queste essa utilizza solamente i dati al fine di meglio trattare il proprio problema specifico.²⁶ Il suo orientamento epistemologico si basa ancora sulla distinzione tra pedagogia e filosofia dell'educazione. La filosofia dell'educazione risponde alle esigenze teoriche che sono alla base dell'atto educativo quando questo è inserito nella più ampia riflessione sull'esperienza umana, ha cioè il compito della comprensione indipendentemente da valutazioni particolaristiche; alla pedagogia spetta invece il compito pratico di determinare precisi orientamenti educativi coerenti con le situazioni sociali: le due fasi sono distinte ma consequenziali. È chiaro che se la filosofia dell'educazione lavora ad un livello universale e in un momento preliminare per determinare le finalità della scelta pedagogica, la pedagogia si sviluppa sul piano delle contingenze storiche. La visione di Bertin, che permette di postulare una certa autonomia della pedagogia rispetto alle scienze empiriche attraverso il motore della

²⁵ Franco Cambi distingue le tradizionali antinomie pedagogiche in formali, pratiche teoriche e pratico-educative. Tra le prime elenca scienza-filosofia e teoria-prassi mentre tra le seconde autorità-libertà e cultura-educazione; inserisce infine tra le antinomie pratico-educative il rapporto maestro-scolaro.

²⁶ G. M. Bertin (1951), *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano: Marzorati.

ragione, non esaurisce dubbi e perplessità circa l'oggetto del pedagogico ma, configurandosi come un atteggiamento forse utopico, apre a nuove ipotesi ibride in ambito epistemologico. L'idea di ragione che ha in mente Bertin, quale strumento di risoluzione della problematicità dell'esperienza, non è una ragione razionalistica né tantomeno dogmatica o metafisica ma implica l'integrazione tra la forma filosofica e quella scientifica. Siamo quindi lontani dalla ragione del metodo scientifico, com'era ad esempio anche per John Dewey, perché questa ragione non procede per deduzione ma per integrazione delle varie forme di sapere proposte per indagare la realtà. In pratica, il problematicismo percorre sia la via del dibattito metodologico e indica il superamento delle prospettive unilaterali e polarizzate o sul versante del soggettivismo (riceve per questo le critiche di parte di spiritualisti e personalisti soprattutto riguardo la concezione dei valori) o su quello dell'oggettivismo (in questo caso si scontra con le correnti del pragmatismo e del marxismo), sia la via del dibattito epistemologico con l'idea del trascendentale e del possibile. L'idea del trascendentale si riferisce alle antinomie limite quali sono l'io-mondo e l'individuo-società e indica alla pedagogia la necessità di eliminare visioni unilaterali e parziali per storicizzare i poli dei binomi in favore di una visione accogliente dell'esperienza. L'idea del possibile fa invece riferimento ad una maggiore aderenza alla realtà storica per considerare in maniera critica situazioni del passato, del presente e le prospettive future. In *Educazione alla ragione* Bertin aveva definito "modello" uno schema concettuale secondo cui ordinare vari aspetti del fenomeno educativo in rapporto a un principio teleologico che ne certifichi coerenza, indicava, invece, con il termine "struttura" l'aspetto che il modello assume concretamente in situazioni storicamente o socialmente definite.²⁷ Tentando di riassumere, si capisce come per questo pedagogista ogni sistema educativo attuato in un determinato periodo storico dipenda sempre dalla scelta precisa di un modello di riferimento e come gli elementi che caratterizzano l'ambito del pedagogico siano quindi necessariamente l'esigenza pragmatica e l'impostazione educativa concreta.

Vicino a Bertin quanto meno in riferimento alla convergenza verso una situazione di disagio epistemologico è Piero Bertolini, che prendendo le mosse da un vero e proprio riscontro della problematicità della disciplina pedagogica, si muove però sul versante della fenomenologia. Egli si era impegnato già alla fine degli anni Sessanta in un'indagine

²⁷ G. M. Bertin (1968), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.

tra professionisti coinvolti a vario titolo nell'area educativa (psicologi, psichiatri, antropologi, sociologi) per giungere all'amara conclusione che questi riconoscevano con fatica alla pedagogia e a chi si dichiarava pedagogista il carattere di autonomia.²⁸ È bene specificare che la lunga riflessione di Bertolini, che dura circa trent'anni dalla pubblicazione di *Fenomenologia e pedagogia* nel 1958 fino al più completo *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* pubblicato nel 1988, non perviene a una soluzione realmente innovativa rispetto a quelle già esaminate per questo periodo ma risulta interessante per il percorso che utilizza per raggiungere un grado di scientificità e autonomia reputato soddisfacente per la nostra disciplina. È infatti il primo pedagogista che fa riferimento alla fenomenologia husserliana.²⁹ La scelta del metodo fenomenologico scaturiva dall'esigenza di sottrarre la pedagogia da una posizione di dubbia scientificità e stabilire delle categorie adeguate e ineccepibili dalle quali procedere per la riflessione epistemologica. L'educazione non viene intesa limitandosi solamente a una comprensione logico e razionale dei fenomeni ma anche attraverso le categorie fenomenologiche dell'intenzionalità, dell'empatia, dell'esperienza, del tempo e dello spazio vissuti. La scientificità che ricerca tale approccio non si qualifica come oggettiva o neutrale anzi si prefigge lo scopo di fornire un senso non tanto alla teoria ma all'atto educativo.³⁰ Utilizzando il metodo fenomenologico, Bertolini sviluppa un percorso d'indagine in tre momenti: un primo momento dedicato all'analisi dell'esperienza storica in cui sono chiamate in causa le scienze positive a definire concretamente l'ambito dell'esperienza educativa; un secondo momento in cui l'analisi di tipo teoretico precisa le intenzioni originarie e universali del fatto educativo; un momento conclusivo dedicato ancora al presente concreto per valutarne le possibili trasformazioni. Si distinguono quindi una tappa specificatamente fenomenologica, dalla

²⁸ P. Bertolini (1968), *Pedagogia e scienze umane*, in "Scuola e Città", 2-3.

²⁹ Fenomenologia: indirizzo di filosofia come scienza a priori che riduce l'esistenza ad un insieme di fenomeni, i quali isolati dai presupposti del senso comune, dalla realtà esterna e dalle caratteristiche psicologiche, possono essere colti nella loro essenza logica, universale e necessaria. Il maggior protagonista e padre di questa corrente filosofica contemporanea fu il filosofo tedesco Edmund Husserl che, evidenziando i limiti del positivismo, colpevole di aver allontanato le scienze come la psicologia, la sociologia e pure l'economia da problematiche umanistiche, propone di contro ad una forma di scienza ormai acritica, una possibilità di conoscenza (filosofica) in assoluto che metta tra parentesi, nel processo di conoscenza, ciò che già si conosce (concetto di *epochè*). Per una riflessione sul testo fondamentale di Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, si rimanda a P. Bucci. (2013), *La Crisi delle scienze europee di Husserl*, Roma: Carocci.

³⁰ V. Iori (2016), *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in *Encyclopaideia*, XX (45), pp. 18-29.

quale emergono i fenomeni dell'esperienza umana in senso universale, e un secondo livello funzionale ad evidenziare la struttura, le unità di senso del fenomeno educativo, gli strumenti e le possibili ipotesi di intervento; ma è solo nell'ultimo momento che si delineano più chiaramente i contorni della pedagogia che appare a tutti gli effetti come una scienza empirica dell'educazione non intesa in senso puramente naturalistico ma trascendentale. Essa muove da una realtà concreta e comunque pratica in quanto, malgrado sia essa letta attraverso delle unità di senso universali e non particolari, persegue sempre un ritorno al concreto. È questo il punto in cui l'intervento di Bertolini può dare nuovo significato al dibattito sullo statuto disciplinare della pedagogia e al suo rapporto con le altre scienze. Nei tre momenti sopra descritti si delinea, infatti, una circolarità tra momento dell'intervento attivo e momento della riflessione teorica, circolarità che produce sempre nuovo materiale e nuova riflessione. La posizione che sembra delinarsi per la pedagogia in questa originale ipotesi è quella di un perenne equilibrio tra la teoria e la prassi, è una posizione assai scomoda per la nostra disciplina in quanto essa non riesce a sovrastare le altre scienze dell'educazione e non sembra neppure mantenere saldo il suo ruolo di coordinatrice di questi saperi. Si riserva però il compito di portare a galla i nessi tra queste conoscenze senza scadere in un semplice riassunto delle tecniche e dei metodi di derivazione positivista e antifilosofica. È in definitiva una pedagogia che ancora si qualifica come riflessione (è quindi una scienza come lo sono la medicina e la scienza delle costruzioni), sa astrarre i fondamenti della conoscenza e verificarne nella prassi la loro applicazione,³¹ è ancora una disciplina che possiamo ancora definire pratica in quanto suo scopo principale è il ritorno ad una realtà da costruire ed è eidetica perché tale realtà da ricostruire in concreto concerne una preliminare attività conoscitiva sul piano logico come nella migliore tradizione fenomenologica. Il tentativo di percorrere una strada metateorica alternativa per chiarire quella che Bertolini chiama "regione ontologica" della pedagogia anche in questo caso non sembra trovare uno sbocco sicuro perché l'oggetto della pedagogia continua a sembrare sfocato o comune a molte altre scienze. Malgrado questo, è merito di Piero Bertolini aver intravisto un carattere fondamentale che contraddistingue l'atto di educazione (non già la pedagogia come disciplina) ed è la relazione reciproca tra i due soggetti, educatore ed educando, non quali termini astratti

³¹ Ibidem., pag. 24.

ma individui storicizzati, caratteristica che a mio modesto parere è il cuore della pedagogia e quanto di più importante la differenza da altre discipline.

Partito invece da istanze di matrice deweyana e vicino fin dalla formazione al gruppo fiorentino, Raffaele Laporta accoglie nel corso degli anni Sessanta contributi provenienti dal neopositivismo che arricchisce con la contemporanea analisi linguistica in vista di un superamento dei più grossi problemi in ambito metateorico. La sua riflessione epistemologica delinea la pedagogia come una scienza positiva che utilizza metodi di verifica di altre scienze (medicina, psicologia dell'età evolutiva, antropologia, sociologia, etnologia) per formulare ipotesi in ambito educativo. Anche economia e statistica vengono menzionate nell'ottica di limitare l'avanzare di certa ideologia politica e di alcune divisioni cresciute proprio in quegli anni che si muovevano verso una totale negazione della pedagogia. Il termine "pedagogia" sembra contrassegnare in Laporta un contenitore dove confluiscono punti di vista differenti, i quali danno luogo a una struttura reticolare che, se da una parte viene accettata in larga misura dall'analisi epistemologica del periodo, dall'altra solleva tutta una serie di incongruenze difficilmente superabili.³² Laporta delinea un sapere sofisticato proteso verso altri campi disciplinari ma che non si esaurisce unicamente nel metodo sperimentale; il suo oggetto viene indicato con il termine "educazione", oggetto che è anche di quelle scienze "educazionali" che si occupano dello stesso oggetto ma che sole non ne indicano la vera natura e i fini ultimi dell'educazione. Proprio il fatto che tra i compiti della scienza pedagogica ci sia anche la definizione dei fini dell'educazione comporta la non completa oggettività della stessa ma questa non oggettività viene ridotta al minimo sia dall'interferenza di altre scienze correlate che forniscono dati empirici, sia dall'analisi linguistica che sopperisce alla definizione di una mappa di concetti non neutri quali sono "valori", "libertà", "scopi" e "fini". Il nostro autore è certo che molte scienze hanno come oggetto del loro sapere l'uomo sia che si riferiscano al suo organismo sia che facciano riferimento al suo comportamento, ma nessuna di esse ha l'uomo come fine ed è questo lo specifico di quella che egli apostrofa come scienza empirica dell'educazione. Rimane, insomma, questo il nodo più difficile da sciogliere quando si affronta il tema del rapporto oggetto-valore perché ci si scontra con gli ambiti della filosofia, della religione e dell'ideologia. Possibile

³² Cfr. G. Serafini (1989), *Pedagogia in prospettiva, Un quarantennio di ricerca in Italia*, Roma: Bulzoni, pp. 45-46.

soluzione appaiono le indicazioni provenienti dall'idea di natura umana fornita dalle scienze psico-socio-antropologiche, le quali, forti della loro base empirica, si pongono come mediatrici tra l'ambito della realtà effettuale e quello più indefinito dei valori.³³ Ciò che distingue infine la scienza empirica di Laporta da altre ipotesi strutturalmente simili per interdisciplinarietà del sapere, come ad esempio quella di Riccardo Massa (che mi impegno ad analizzare in un successivo paragrafo) sta nel suo rapporto con la filosofia dell'educazione, rapporto che incrina ogni piano di certa oggettività. Infatti la pedagogia così presentata vive ancora e in parte la dicotomia tra razionalità filosofica, di cui è sempre debitrice, e razionalità scientifica. Pur nella vaghezza del termine "pedagogia" che Laporta ha dato in questi anni, il suo contributo rimane significativo, all'interno del percorso che tentiamo di tracciare, soprattutto per gli sviluppi a venire, perché esemplifica al meglio le perplessità di una disciplina di sintesi che fatica a trovare una chiara definizione e che si configurerà anche nel dibattito successivo come sempre più critica.

5. Le scienze dell'educazione

Dagli anni Settanta in Italia il baricentro della questione epistemologica si sbilancia verso le cosiddette scienze dell'educazione perdendo di vista il cuore della riflessione sul proprio "essere pedagogia" ovvero le finalità del discorso pedagogico, in favore di un maggior funzionalismo nell'atto educativo. Definiamo scienze dell'educazione tutte quelle specializzazioni (o quei settori) di altre discipline che forniscono conoscenza circa la prassi educativa, il soggetto discente e l'apprendimento dello stesso. La causa primaria di questo slittamento d'interesse risiede probabilmente nel fatto che la decennale riflessione su se stessa non aveva portato la pedagogia a definire un inequivocabile statuto che mettesse al riparo il suo oggetto, l'educativo, dalle pretese di altre saperi; e siamo ancor oggi consapevoli di come non sia in nessun modo possibile isolare l'educativo all'interno di un singolo ambito tant'è esso collegato alla formazione dell'uomo, all'uomo nel suo rapporto con la società e alla cultura di riferimento. Di fronte a questa impasse si preferì, anche in virtù di specifiche richieste provenienti dal mondo dell'economia, accettare una sorta di "gregarismo interdisciplinare"³⁴ che, se da una parte ha aperto la

³³ R. Laporta (1979), *Politica, pedagogia, scienza dell'educazione*, in "Pedagogia fra tradizione e innovazione (Studi in onore di Aldo Agazzi)", Milano: Vita e Pensiero e precedentemente R. Laporta. (1996), *L'assoluto pedagogico : saggio sulla libertà in educazione*, Scandicci: La nuova Italia.

³⁴ G. Sola (2002), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, pag. 45.

prospettiva pedagogica alla più ampia e plurale storia dell'educazione,³⁵ dall'altro l'ha distratta dai fondamenti della propria ricerca. La necessità di difendere la propria autonomia e di rivendicare carattere di scientificità si tradusse, nella pratica, con l'esigenza di definire e classificare settori specifici dell'educazione. Questo cambiamento avviene anche e forse innanzitutto per il prevalere culturale di Paesi come la Gran Bretagna e gli Stati Uniti che non hanno indirizzato solo una forte spinta economica ma, in conseguenza di questa, hanno anche influito in modo determinante in questi anni sulla concezione della materia pedagogica. L'affermazione del libero mercato prima e della globalizzazione poi è andata di pari passo con la richiesta di sempre maggior sviluppo di tecnica (le cosiddette *skills*) che inevitabilmente ricade nella necessità di privilegiare anche nell'ambito della formazione gli aspetti operativi, metodologici e della prassi a discapito del mondo dei valori. Sappiamo che il mondo anglosassone utilizza il termine "education" anche per indicare ciò che noi definiamo pedagogia e, a guardar bene, non esiste in quella cultura una disciplina autonoma che possa dirsi sinonimo di essa né tanto meno insegnamenti universitari che portino questo nome. La questione non è puramente lessicale perché intendere la pedagogia come "education" porta a ridurre il significato della prima e ad estendere l'importanza della seconda. In altri termini, ancora una volta sembra che la parola educazione, legata al sociale e all'istituzionale, sia più incline ad ottenere un ruolo operativo e lo fa mettendo in campo le sue scienze dell'educazione, mentre la parola pedagogia rimane erroneamente ancorata all'aspetto più concettuale e teorico. Tra l'altro non bisogna neppure sottovalutare che anche le scienze dell'educazione risentono in qualche modo della stessa difficoltà di darsi una definizione ovvero non chiariscono se esse abbiano una vita propria o se dipendano da scienze già esistenti di cui sono delle semplici appendici, per esempio la psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, l'antropologia culturale fino alla psichiatria dell'infanzia. Senza contare che le diciture "scienze dell'educazione" e "scienze pedagogiche" vengono talvolta utilizzate in modo indifferente. In ogni caso la pedagogia non ha potuto evitare di confrontarsi con le scienze dell'educazione e solo l'epistemologia pedagogica permette di definire spazi e confini, margini di osmosi, valori o disvalori che esse apportano alla nostra disciplina.

³⁵ Mi riferisco ad esempio a come Franco Cambi (2003) nel suo *Manuale di storia della pedagogia* introduce la questione del passaggio a partire dal secondo dopoguerra da una storia della pedagogia ad una più comprendente storia dell'educazione.

Il punto di partenza nella definizione delle scienze dell'educazione si ritrova in ambito francese nella voluminosa pubblicazione ad opera di Maurice Debesse e Gaston Mialaret³⁶ nella quale il termine viene utilizzato per la prima volta in modo esplicito ad indicare una pluralità di saperi che, rispettando ciascuno una propria area di intervento e seguendo un proprio metodo d'indagine, convergono a vario titolo nel campo dell'educazione. Non è un caso se contestualmente nascono proprio in Francia le prime facoltà dedicate alle scienze dell'educazione. Nel 1976 Mialaret riprende la questione definendo scienze dell'educazione un "*insieme delle discipline che studiano le condizioni di esistenza, di funzionamento e di evoluzione delle situazioni e dei fatti educativi*"³⁷ e partendo da questo assunto ne propone la famosa classificazione in tre macrosettori: scienze che studiano le condizioni generali e locali dell'istituzione scolastica; scienze che studiano la relazione pedagogica e l'atto educativo stesso; scienze della riflessione e dell'evoluzione.³⁸ Come si comprende, Mialaret riserva al campo della materia che noi consideriamo pedagogia il ruolo di riflessione filosofica con il compito di indicare gli scopi dell'educazione, ricalcando ancora una volta una specularità tra pedagogia e pensiero da una parte ed educazione e azione dall'altra.

Al di là del lessico scelto per suddividere le scienze dell'educazione, tale parcellizzazione dei saperi testimonia la concezione dell'oggetto educazione come una somma di fatti e di fenomeni scientificamente trattabili attraverso una riconoscibile visione empirista, essa solo sembra permettere il controllo totale dell'oggetto in questione. Se tale proposta può andar bene per le scienze ausiliarie all'educazione, di certo non è sufficiente a coinvolgere tutto lo spettro della vicenda educativa né, tanto meno, a determinare la regione (a questo punto federata) della pedagogia in quanto metterebbe in ombra tutti quegli aspetti pur presenti nell'atto educativo riferibili al piano valoriale e del giudizio. L'impressione che se ne ricava è quindi che la multidisciplinarietà disegnata dal pedagogista francese sia

³⁶ M. Debesse, G. Mialaret (1969-78), *Traité des Sciences pédagogiques*, Parigi, PUF tradotto in Italia *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma: Armando.

³⁷ G. Mialaret (1978), *Le scienze dell'educazione*, Torino: Loescher.

³⁸ Nel primo settore rientrano la storia dell'educazione, la sociologia scolastica, la demografia scolastica, l'economia dell'educazione e l'educazione comparata. Il secondo settore avrebbe un ulteriore sottosviluppo in quattro specializzazioni: le scienze che studiano le condizioni immediate dell'atto educativo (è il posto di psicologia dell'educazione e dei piccoli gruppi, di fisiologia dell'educazione e delle scienze della comunicazione), le scienze della didattica delle differenti discipline, le scienze dei metodi e delle tecniche, le scienze della valutazione. L'ultima categoria accoglie finalmente materie come la filosofia dell'educazione e la pianificazione dell'educazione e la teoria dei modelli.

sicuramente vantaggiosa nell'ambito della pedagogia sperimentale, della quale lui stesso è stato tra i maggiori protagonisti, ma che di fatto non aiuta a delineare né l'identità della pedagogia né le specificità delle scienze dell'educazione ed è lo stesso autore, a questo proposito, ad avvertire circa la precarietà della definizione delle stesse scienze dell'educazione.³⁹ L'influenza che negli anni Settanta proviene dalla Francia circa la diffusione delle scienze dell'educazione si fa sentire in Aldo Visalberghi il quale cerca di tradurre in Italia questa concezione giungendo almeno in parte a conclusioni differenti. La schematizzazione delle scienze dell'educazione qui assume una forma circolare⁴⁰ e prevede la suddivisione in quattro settori: psicologico, sociologico, metodologico-didattico e dei contenuti. Rientra nel primo settore lo studio dei fenomeni di sviluppo e apprendimento del discente quindi la psicologia dell'apprendimento, la psicologia dello sviluppo, la psicologia sociale e generale, la psicologia differenziale e la psicomètria. Il secondo settore si occupa di tutto ciò che riguarda il rapporto tra l'educazione dell'individuo con la società, quindi le materie legate alla sociologia e all'economia;⁴¹ il settore metodologico-didattico ingloba, invece, docimologia, pedagogia speciale, metodologia didattica, tecnologie educative, logica ed informatica. Il quarto ed ultimo settore, quello dei contenuti, riguarda l'ambito della conoscenza generale e l'approfondimento delle singole discipline di insegnamento, quindi troviamo la storia dell'educazione e del pensiero scientifico, la storia della specifica materia, la teoria del curriculum, l'epistemologia generale e genetica. La meticolosa organizzazione delle scienze in Visalberghi è legata al carattere di scientificità che esse apporterebbero nel processo educativo ovvero servono primariamente a definire le competenze necessarie a educatori ed insegnanti. Nel definire quando un sapere si possa definire scienza, egli elenca i due elementi in base ai quali si riconosce il carattere scientifico ad una disciplina: essi sono l'elemento metodologico e l'elemento logico-strutturale. Il primo elemento fa riferimento alla replicabilità delle esperienze ovvero solo a seguito di un'esperienza replicabile più volte è sensato trarne una generalizzazione e delle previsioni. Il secondo

³⁹ G. Mialaret (1978), *Le scienze dell'educazione*, Torino: Loescher, pag. 116. Testualmente egli scrive: [...] "nel campo delle scienze dell'educazione si è ancora talvolta al livello delle discussioni circa l'esistenza e la natura stessa delle scienze che pure sviluppiamo e insegniamo".

⁴⁰ Per una visione d'insieme rimando alla rappresentazione schematica in A. Visalberghi (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione* (V ed.), Milano: Mondadori, pag. 21.

⁴¹ Rientrano in questa fetta della torta sociologia generale, sociologia scolastica, sociologia dell'educazione, sociologia della conoscenza, economia politica dell'educazione e antropologia sociale e culturale.

elemento, invece, traduce la struttura del discorso scientifico che per essere coerente deve assumere una forma ordinata e composta da concetti definiti e connessi in proposizioni fondamentali da cui dedurre tesi o nuove ipotesi. Visalberghi non è ingenuo riguardo alla difficoltà di poter etichettare con tale criterio le scienze dell'educazione soprattutto a confronto con quelle che egli definisce "scienze mature", quei saperi cioè che possiedono entrambi gli elementi costitutivi, come fisica, chimica e biologia. Le scienze dell'educazione rientrerebbero nel gruppo delle scienze più giovani che mancano di una struttura ipotetico - deduttiva definita (l'elemento logico-strutturale) ma sono definite attraverso la verifica empirica a posteriori della realtà a cui si riferiscono. Seguendo questo ragionamento risulta inequivocabile, e il nostro autore lo ammette, che il carattere di scientificità che si può riconoscere alle scienze dell'educazione non è univoco né definitivo: esso si può assumere solo nella consapevolezza che queste scienze riportano almeno uno dei due elementi costitutivi sopra elencati.⁴²

Riguardo alla filosofia dell'educazione e alla pedagogia generale, esse non trovano spazio all'interno dello schema circolare perché, effettivamente, e ci pare in questo di poter essere d'accordo con l'autore, non possono essere considerate delle scienze dell'educazione né parti di esse. Vediamole una per volta. Alla filosofia dell'educazione, Visalberghi dedica un capitolo a parte per arrivare a definirla non una parte della filosofia ma l'angolatura, il punto di vista particolare dal quale considerare l'intera filosofia. Mette cioè in dubbio l'utilità di attribuire a questa appendice un valore proprio rispetto alla filosofia generale in quanto, seguendo la tradizione deweyana,⁴³ tutta la filosofia deve considerarsi filosofia dell'educazione assumendo che proprio la filosofia ha una funzione educativa rispetto ai temi della vita democratica, della politica e della società. Come aveva già specificato Giovanni Maria Bertin,⁴⁴ rimane rilevante in Visalberghi il ruolo della filosofia dell'educazione nel contesto delle materie ritenute necessarie per la formazione dell'insegnante, da aggiungersi quindi alle discipline elencate nella "torta" pedagogica.

⁴² A. Visalberghi (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione* (V ed.), Milano: Mondadori, pagg. 16-17. L'autore fa quindi l'esempio di matematica e logica, le quali possiedono solo l'elemento ipotetico-deduttivo mentre la verifica empirica è del tutto assente o indiretta eppure nessuno metterebbe mai in dubbio il loro status di scienza.

⁴³ Si rimanda alla lettura del testo fondamentale di J. Dewey, *Democrazia ed educazione*.

⁴⁴ G. M. Bertin (1976), *La filosofia dell'educazione, oggi* in *Scuola e Città*, n. 1-2, pag. 2. Per la precisione, dobbiamo sottolineare che questo numero della rivista "Scuola e Città" è estremamente prezioso per l'exkursus sulla nostra disamina epistemologica perché i contributi che raccoglie sono emblematici dei punti di vista di quasi tutti i pedagogisti del periodo.

Diversamente la pedagogia mantiene una forma generale che le permette di “*coprire insieme le scienze dell’educazione propriamente dette cioè la rosa dell’enciclopedia pedagogica e la filosofia dell’educazione che in quella rosa non rientrava*”⁴⁵ affidando al termine sia un ruolo di riflessione critica oltre le scienze dell’educazione sia qualificandolo come approccio operativo sulla scorta di materie quali l’ingegneria e l’architettura che già in passato aveva scomodato per parlare di pedagogia quale scienza delle costruzioni.⁴⁶ È interessante quindi notare come in Visalberghi l’attenzione alle conoscenze pratiche, all’atteggiamento scientifico e all’esperienza educativa concreta non scaldi uno status disciplinare proprio della pedagogia, esso si rintraccia, a ben guardare, nell’intenzionalità e nella progettualità della pratica educativa. Lo sviluppo e la diffusione anche a livello accademico delle scienze dell’educazione non conducono la pedagogia a morte certa anzi, in seguito al loro apporto nel fatto educativo, è necessario rintracciare quel qualcosa che “*continui il tipo di problematica generale propria della pedagogia*”.⁴⁷

Sono due, a nostro avviso, gli aspetti di innovazione in Visalberghi, due indicazioni che permettono un proseguo al dibattito così come si è evoluto in Italia negli anni Ottanta ed anche uno spunto per sviluppare la nostra riflessione nel secondo capitolo. Il primo è l’interdisciplinarietà. Visalberghi dedica parte della sua dissertazione al problema dell’interdisciplinarietà delle scienze dell’educazione soprattutto in quanto tale termine può risultare equivoco o fin troppo generale all’interno di una riflessione epistemologica in materia pedagogica. È bene quindi definire, a maggior ragione oggi che il termine viene largamente utilizzato nell’ambito delle scienze umane, come “interdisciplinare” non debba essere confuso con “pluridisciplinare” o “multidisciplinare”, indicando questi ultimi una situazione nella quale diverse ma autonome forme di conoscenza concorrono alla risoluzione di un problema specifico. La collaborazione tra saperi (e quindi tra specialisti) diversi che interagiscono anche nella metodologia e nella strutturazione concettuale di un settore è invece da ritenersi interdisciplinare ed è questo il caso della pedagogia e del problema educativo. L’accento che Visalberghi pone sull’aspetto interdisciplinare è da rintracciarsi nel suo interesse per la formazione degli insegnanti e per le competenze dell’educatore alle quali dedica ampio spazio del suo lavoro. Questo

⁴⁵ A. Visalberghi (1986), *Pedagogia e scienze dell’educazione* (V ed.), Milano: Mondadori, pag. 291.

⁴⁶ A. Visalberghi (1965), *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.

⁴⁷ A. Visalberghi (1986), *Pedagogia e scienze dell’educazione* (V ed.), Milano: Mondadori, pag. 15.

ci conduce al secondo aspetto che riteniamo dover sottolineare. Tra le competenze professionali dell'educatore egli individua, oltre alla basilare conoscenza della materia, la conoscenza dei metodi, la conoscenza dell'allievo e la conoscenza della società.

Il mutamento, avvenuto in Italia dalla fine degli anni Sessanta, della struttura educativa aveva ampliato il rapporto educativo tra insegnante ed allievo nell'ordine di un sistema nazionale di istruzione pubblica e con esso si erano ingrossate le fila degli "operatori dei sistemi educativi" (non solo insegnanti ma anche dirigenti scolastici, organi collegiali, funzionari ministeriali) che vengono a rappresentare una "pluralità di forme di attività pedagogica".⁴⁸ E solo la collaborazione in équipe di questi operatori permetterebbe, nella visione del nostro autore, di aver piena competenza di tutti i settori dell'enciclopedia pedagogica conferendo alla pedagogia la specificità di una scienza condivisa. Ora, se il punto di vista è quello pedagogico e la via che stiamo percorrendo è quella epistemologica, la domanda sorge spontanea. Se la pedagogia nasce, quanto meno nella veste di "riflessione sopra l'educazione", molto tempo addietro rispetto alle scienze dell'educazione, tali scienze sono effettivamente necessarie a definire l'oggetto "educazione" o il nucleo fondativo di tale oggetto è comunque da rintracciarsi oltre (o sarebbe meglio dire prima) questi saperi? Si potrebbe obiettare che la realtà educativa è parecchio cambiata rispetto a quella che si presentava all'antico pedagogo greco oppure che la società attuale richiede competenze altre che l'istruzione deve a ragione fornire. Accettando per verosimile questa affermazione, però, stiamo di fatto traducendo ancora una volta il termine educazione in istruzione e il concetto di formazione in qualcosa di simile alla realizzazione professionale. Invero, la tecnica forma la figura professionale richiesta sul mercato del lavoro non certo la Persona e il percorso universitario produce specialisti altamente qualificati ma non per questo individui realizzati. Il secondo capitolo di questo elaborato ci permetterà, forse, di investigare in che modo altri saperi hanno rapidamente modificato nel secolo appena trascorso la considerazione che la società e gli stessi operatori del settore hanno della pedagogia e, più in generale, dell'educazione.

Tra coloro che, sulla scia del progressivo affermarsi delle scienze della formazione a traino delle questioni educative, arrivano a ritenere obsoleto utilizzare il termine pedagogia dobbiamo citare senza dubbio Antonio Santoni Rugiu. Il pedagogista sardo osservava come gli argomenti educativi abbiano trovato sempre più spazio in ogni aspetto

⁴⁸ Ibidem., pag. 19-20.

della vita sociale, si pensi non solo all'ambito accademico (delle cui modificazioni parla ampiamente e sollecitando molte riflessioni) ma anche alla formazione professionale, all'educazione permanente e al tempo libero, e come nello stesso arco di tempo la considerazione data alla pedagogia sia diminuita in modo inversamente proporzionale al diffondersi delle scienze dell'educazione. Se in un primo momento l'autore non sembra voler dimenticare l'ambito strettamente pedagogico, se non sotto l'aspetto terminologico, negli anni Ottanta la sua posizione epistemologica appare più netta, rilevando che la pedagogia non può più dirsi una disciplina ma “*un campo interdisciplinare assai composito e talvolta magmatico*”.⁴⁹ Una materia poco chiara, come Santoni Rugiu vede la pedagogia, invade i confini di molte altre discipline, essendo quasi ogni questione della vita dell'uomo riferibile pure alla sua formazione, e nel contempo essa rischia di non trovare una propria collocazione. Quale grande contenitore, la pedagogia potrebbe titolare in questo senso un corso di laurea, un dipartimento o un aggregato istituzionale ma come sapere gli appare un “cavolo a merenda”,⁵⁰ un oggetto misterioso di cui sospettare. Lo stesso termine appare al nostro autore arcaico, legato solo in modo convenzionale a ciò che nella teoria e nella pratica ha riguardato l'istruzione e l'educazione e porta l'esempio di Paesi a noi vicini come la Francia dove, abbiamo visto, *pedagogie* è nulla più che sinonimo di didattica e come i Paesi anglofoni e di lingua tedesca dove permane solo con un raffinato valore storico. Su questa strada apre ad una riflessione ampia sulle scienze dell'educazione che dal versante più propriamente epistemologico sembra spostarsi verso quello dell'aggiornamento degli insegnamenti universitari ovvero alla diffusione dei corsi in scienze dell'educazione e alla riforma del corso di laurea in pedagogia.⁵¹

Non tutti gli autori hanno accolto una svolta così drastica in favore delle scienze dell'educazione e hanno invece preferito un percorso trasformativo della pedagogia verso uno status più scientifico e quindi necessariamente più articolato. Mario Gennari ha proposto, ad esempio, una classificazione che parte dalla distinzione netta tra scienze dell'educazione e scienze pedagogiche.⁵² Tra le prime annovera la filosofia

⁴⁹ A. S. Rugiu (1987), *Calabroni e pedagogia vecchia signora*, in *Scuola e Città*, n. 7, pag. 312.

⁵⁰ A. S. Rugiu (1996), *Il destino della costola d'Adamo. Lo stato degli studi pedagogici quasi al 2000*, in *Ricerche pedagogiche*, n. 118, pp. 8-18.

⁵¹ Precedentemente si era occupato di scienze dell'educazione in *Guida a le scienze dell'educazione*, edito nel 1974 e di disciplinarietà della pedagogia in un altro articolo intitolato *Povera e nuda pedagogia* apparso sempre nella rivista *Scuola e Città* n. 3/1968.

⁵² M. Gennari (2007), *Trattato di pedagogia generale* (2 ed.), Milano: Bompiani.

dell'educazione, la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione, l'antropologia dell'educazione e la teologia dell'educazione. Sono invece scienze pedagogiche, pedagogia generale ed epistemologia pedagogica, pedagogia sociale, pedagogia della scuola e pedagogia comparata. La pedagogia è quindi “scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo”⁵³ ovvero un sapere con ruolo fondativo e di orientamento che organizza i contributi provenienti dai vari saperi, non potendo più prescindere da essi, in funzione dell'autoformazione del soggetto e della relazione tra più soggetti.

Un contributo innovativo anche nel testo *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, si noti il ritorno al singolare.⁵⁴ Qui Bellatalla e Genovesi ritengono che la sfortuna della pedagogia come scienza dell'educazione sia da imputare in buona parte al termine che, utilizzato, o per lo meno compreso, quasi sempre col significato di “accompagnamento del bambino”, non ha permesso di riconoscere a tale disciplina il suo valore scientifico orientandola ingenuamente nell'unico senso di azione di cura. Gli autori, certi che la scienza dell'educazione sia l'ultima tappa della storia della pedagogia, ritengono quindi scorretto e anacronistico accettare lo sdoppiamento pedagogia – scienze dell'educazione. Considerano la scienza dell'educazione come un'entità reticolare che rimane astratta, un unico costrutto teorico, che si compone al suo interno di nodi, due i più importanti: la Didattica ovvero la riflessione teorica dell'oggetto educativo in situazione scolastica e la Storia dell'educazione alla quale spetta il compito di occuparsi della materia che un tempo era della pedagogia. Mettono altresì in guardia sulle dizioni “filosofia dell'educazione” e “scienz-e dell'educazione” che ritengono fuorvianti. La prima perché, avendo lo stesso oggetto della scienza dell'educazione, è stata di fatto inglobata da essa e ancora perché occupandosi di tutte le scienze, la filosofia non può essere filosofia dell'educazione ma sempre e comunque riflessione su una data scienza. Ci pare di scorgere qui una linea di pensiero che proviene da quella concezione di filosofia – con – diversi – punti – di - vista che già aveva dato Visalberghi. Riguardo all'articolazione, secondo il nostro punto di vista, scellerata della pedagogia in sempre più numerose scienze dell'educazione, gli autori affermano con certezza che non è pensabile un numero così cospicuo di scienze che abbiano lo stesso oggetto di studio. La dicitura plurale “scienze” ha ragione solo se

⁵³ M. Gennari, A. Kaiser (2000), *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Milano: Bompiani.

⁵⁴ L. Bellatalla, G. Genovesi (2006), *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze: Le Monnier.

contestualizzata all'interno dell'allargamento del discorso pedagogico avvenuto con la riforma del corso di laurea in Pedagogia. La scienza dell'educazione (la fu Pedagogia) deve essere intesa quindi come unica e unico il suo oggetto, in questo caso il rapporto educativo, mentre le discipline che convergono ad essa servono per smarcare l'oggetto educazione dalla dimensione metafisica propria della scienza e per occuparsi, di volta in volta, secondo una situazione contingente della realtà. L'immagine che propongono è quella della ragnatela, al centro i due nodi portanti della struttura, Didattica e Storia dell'educazione, dai quali dipartono vari filamenti sempre soggetti a modifiche e ridimensionamenti secondo il linguaggio scientifico.⁵⁵ Rimane da decidere se intendiamo accettare la pedagogia come scienza. Per fare questo, crediamo utile approfondire nei prossimi paragrafi il punto di vista di due autori, Riccardo Massa e Flores d'Arcais, che da posizioni differenti si sono preoccupati di fornire una cornice autonoma ma ben strutturata alla pedagogia e che ci avvieranno alla conclusione del primo capitolo.

6. La clinica della formazione

L'ipotesi disciplinare che Riccardo Massa ha proposto risente dell'influenza di marxismo, di strutturalismo e della psicoanalisi, necessari a modo di vedere di questo autore per svelare le forze materiali che sono alla base dei processi educativi e dei loro costrutti teorici. Il punto di partenza, già negli anni Settanta, è il superamento delle tradizionali antinomie che hanno abitato la pedagogia: da una parte l'intenzione normativa che la vede portatrice di valori, dall'altra la riduzione a didatticismo e a tecnologia per la scuola.⁵⁶ Dobbiamo ricordare, d'altronde, che tutto il decennio è contraddistinto da forti prese di posizione in favore della ricerca sperimentale e dei metodi di indagine quantitativi in favore della didattica. Più che preoccupazione di ordine epistemologico, quindi, la proposta di Massa si presenta come una ricerca di metodologia pedagogica che possa andare oltre l'impasse teoria - pratica da cui la pedagogia sembrava non uscire. Come lo stesso autore spiega in retrospettiva, il tentativo iniziale fu quello di superare la

⁵⁵ Ibidem, pp. 10-19.

⁵⁶ Le parole dell'autore rispetto alla prassi educativa chiariscono il suo punto di vista: "*Intendiamo cioè le sue condizioni, i suoi valori e i suoi obiettivi rispetto ad una determinata organizzazione sociale, a determinati contenuti culturali e a una determinata dinamica della personalità*". La citazione dal testo R. Massa (1975), *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo* edito da La Nuova Italia viene riportata completa in G. Serafini (1995), *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Bulzoni, pag. 138.

contrapposizione tra le scienze naturali e le scienze dello spirito, tra una ricerca senza teoria e una teoria senza ricerca.⁵⁷ Appurato che i saperi legati all'educazione sono tutti saperi legati all'uomo, definiamole scienze umane, esse hanno secondo l'autore un'attitudine clinica, intendendo con questo termine non l'etimologia latina ristretta alla dimensione terapeutica ovvero *clinicus* nel significato di medico, barelliere, portantino, ma rivolgendosi ad un orizzonte più ampio. L'espressione è facilmente rintracciabile nella riflessione di Foucault⁵⁸ sulla nascita e la diffusione della scienza medica in Occidente così come l'idea di clinica come attitudine di tutto lo sviluppo delle scienze umane risiede nell'intenzione di riappropriarsi di ciò che è concreto e individuale.⁵⁹ La pedagogia in questo senso viene definita "scienza oggettiva del soggetto individuale" e staziona in un luogo intermedio. Le caratteristiche di questo tipo di sapere sono fondamentalmente due: il riferimento a qualcosa di concreto, individuale e sempre situato e la presenza di un supporto empirico. Riguardo al primo elemento si intende fare pedagogia in una precisa situazione o all'interno di una istituzione: pedagogia nelle scuole, pedagogia negli ospedali ne sono solo due esempi. Il secondo elemento traduce la vocazione pratica dell'agire educativo che mantiene un approccio sperimentale. Entrambi questi elementi soggiacciono a una dimensione quantitativa dell'esperienza ma Massa sottolinea che parlare di clinica della formazione non significa perdere di vista l'approccio qualitativo anzi significa dare ad una ricerca idiografica una seria consistenza epistemologica, metodologica e concettuale. Da queste premesse si delinea una pedagogia come tecnologia cioè un sapere applicato, più precisamente un campo di applicazione del sapere.⁶⁰ Questo non significa che egli accetti la tradizionale visione personalista, essa infatti intende educare come un'attività orientata da scopi, fini e valori mentre la clinica della formazione è un'attività poliedrica tra la forma tecnica e quella artistica.

L'aspettativa è alta: il nostro autore non accetta la riduzione a tecnicismo o a moralismo ma crede di potersi collocare in una dimensione che definisce ermeneutica, di

⁵⁷ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione* in G. Sola (2002), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*, Milano: Bompiani, pp. 316-338.

⁵⁸ M. Foucault, A. Fontana, M. Bertani (1998), *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medico*, (nuova ed.), Torino: Einaudi.

⁵⁹ In quest'ottica la relazione tra clinica (il sapere medico) e individualità (il sapere pedagogico) cerca di superare nelle scienze umane la definizione aristotelica secondo cui non si dà scienza di ciò che è individuale ovvero l'oggetto della scienza è eterno e immutabile.

⁶⁰ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione* in G. Sola (2002), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*, Milano: Bompiani pag. 322.

interpretazione del fatto educativo. L'ermeneutica, ritenuta costitutiva del sapere moderno e di tutta l'esperienza umana, sia essa cristiana o laica, difende uno spazio di sospensione dove la volontà non è quella di ricercare a tutti i costi una diagnosi o una verità ma quella di far emergere i significati dell'esperienza della formazione. Per fare questo Massa propone un percorso clinico secondo quattro stanze, intese come esercizi che rendano possibile l'analisi dei significati e che perseguano quattro obiettivi consequenziali: narrazione della vicenda formativa, categorizzazione della rappresentazione formativa, interpretazione della stessa e infine strutturazione dell'intervento. Nella prima stanza si evidenziano gli elementi specifici e quelli di sfondo della situazione in esame; nella seconda stanza si cercherà di decodificare il materiale ottenuto in precedenza secondo analogie, interferenze, modelli teorici di riferimento, *Weltanschauungen* esplicite ed implicite.⁶¹ La terza stanza è quella più squisitamente psicoanalitica nel senso che si interessa di rileggere la relazione formativa nei termini affettivi, cognitivi e comunicativi. L'ultima stanza è quella che vede il passaggio dall'osservazione teorica all'elaborazione di una vera e propria pratica della progettazione formativa. A guardare più da vicino, la consequenzialità dei passaggi suggerisce una forma strutturata, certa, non scalfibile della progettazione educativa, caratteristiche che ricordano fin troppo da vicino la prassi terapeutica della psicoanalisi. La possibilità di darsi una forma condivisibile da tutti gli operatori dell'educativo è certamente un vantaggio per poter parlare lo stesso linguaggio pedagogico. Del resto, però, se la missione rimane quella di dare consistenza epistemologica alla pedagogia, usare lo stesso linguaggio non sembra venir in aiuto quando si tratta di trovare le parole per indicare quel sapere.

7. Pedagogia *iuxta propria principia*

Neppure il tentativo di darsi una rigorosa forma scientifica aveva permesso alla pedagogia di fregiarsi del titolo di sapere autonomo: liberata dalla posizione subalterna di sottospecie filosofica, depurata dagli elementi non empiricamente controllabili, sciolta nella matassa delle scienze dell'educazione, per la nostra disciplina sembrava prospettarsi una fine

⁶¹ Per una spiegazione dettagliata della progettazione educativa a stanze si veda R. Massa (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.

certa. E non solo letteralmente.⁶² Tra gli autori che meglio hanno compreso i motivi della sfortuna epistemologica della pedagogia, Giuseppe Flores d'Arcais è sicuramente colui che è riuscito a tradurre su carta la posizione di costante equilibrio insita a questo sapere, equilibrio che è la sua dannazione ma pure il suo inevitabile modo d'essere. Egli riconobbe che la pedagogia non può che analizzare e gestire i problemi che le vengono sottoposti in tre differenti modalità: teorico-filosofica, scientifico-sperimentale e poetico-artistica, modalità non disgiunte ma contemporaneamente coinvolte. Riguardo alla relazione con le altre scienze umane, egli non nega che la pedagogia si trovi a collaborare con saperi diversi che si occupano a vari livelli dello studio dell'uomo:

dalla filosofia all'antropologia culturale, alla stessa biologia e all'igiene, passando per la sociologia e la psicologia, della quale (la pedagogia) non è semplice somma o accostamento dei risultati ma è quel punto di vista unitario ed organico che nasce sulla loro collaborazione e sui loro parziali risultati".⁶³

Non si tratta quindi di mettere in fila i dati o i fatti ottenuti in modo empirico come quando si esegue una funzione matematica, questo del resto lo potrebbe fare anche uno scienziato in laboratorio perché se i dati sono incontrovertibilmente certi, il risultato non può che essere uno. Dall'apporto di tutti questi saperi e dai loro risultati parziali, la pedagogia riesce a fare una sintesi organica e utile al raggiungimento del suo scopo. Le altre scienze, del resto è chiaro, sottolineano di volta in volta aspetti o atteggiamenti singoli e particolari e aiutano ad individuare solamente il modo in cui si compie l'educazione. Ma bisogna fare attenzione che, accettando per buone le indicazioni, ad esempio, di ordine sociologico o psicologico (egli scrive psichico), è assai probabile giungere a negare la sussistenza della questione dei fini. La problematica era di vecchia data. Risale a John Dewey la coincidenza dei fini con i mezzi e, nel suo caso, il fine di sostenere tramite l'educazione un sano riferimento alla vita democratica era nobile, di questo certo non si discute. Ciò che ci preme sottolineare è che anche tale considerazione nei riguardi dell'educazione rimane eterodiretta da una visione precisa, in questo caso quella sociologica, e funzionale al raggiungimento di scopi (seppur nobili lo ripetiamo) predeterminati e legati ad una

⁶² Era stato Riccardo Massa a dichiarare provocatoriamente la "morte della pedagogia". Non intendeva certo, con questa affermazione, accettare la sconfitta della pedagogia come sapere a guida dell'educativo ma piuttosto lanciare una sfida a tutti coloro che si occupano di educazione allo scopo di riformarla. Confronta A. Rezzara, a cura di, (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione: sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano: Franco Angeli, pag. 49.

⁶³ G. Flores d'Arcais (1964), *La ricerca pedagogica*, Bari: Laterza, pag. 66.

aspettativa di socialità. Il marxismo, sottolinea Flores D'Arcais, aveva definitivamente messo in luce, nella totale irrealizzabilità del suo progetto utopico, che rifondare la pedagogia secondo i criteri sopra detti avrebbe significato nuovamente cucirle addosso il vecchio ruolo di sudditanza, ancilla questa volta di una o dell'altra scienza umana.⁶⁴ Se l'educazione sussiste solo in funzione ad un punto di vista sociologico o psicologico o economico, allora essa sarà sempre determinata come conseguenza di una specifica situazione sociale o disposizione individuale, e la pedagogia non perseguirà il fine proprio ma continuerà a confondere i "mezzi" (le concrete possibilità di come fare educazione) con la "ragione" del fare educazione. Al contrario non è difficile postulare che l'educazione è un agire connaturato alla vita umana, inteso e sviluppato in una molteplicità di eventi che si sono definiti nel tempo educativi, formativi, di insegnamento o di allevamento, ma tali modalità legate sempre al momento storico e alla situazione sociale non sono da estendere a quella prassi che documentiamo come educazione. Certo la traducono ma non la dominano.

È evidente come la tematica teleologica è fondamentale in Flores D'Arcais: non solo in riferimento alle finalità immediate del rapporto educatore – educando ma e soprattutto a sottolineare che è proprio l'autofinalismo dell'educazione, ossia l'uomo che realizza se stesso nella sua totale possibilità, a costituire il valore epistemologico della pedagogia come sapere autonomo. Il punto di "vista unitario ed organico" che nasce accogliendo i risultati di altri saperi (superamento della tesi di Mialaret) in un'ottica interdisciplinare (lezione di Visalberghi) si definisce solo "oltre" tale collaborazione. La pedagogia è disciplina autonoma la cui unità si legittima dalla necessità di recuperare e isolare lo scopo dell'educazione⁶⁵ che ne è oggetto e dalla quale scaturisce il suo metodo. Quale quindi la destinazione di una pedagogia così individuata? Nel rispondere a questa domanda, non si può non rintracciare l'eredità personalistica che accompagna tutte le ricerche di Flores D'Arcais. Lo scopo ma anche il punto di partenza è la Persona nella sua concretezza storica ed esistenziale, l'uomo è sempre *hic et nunc* e nella sua inevitabile irripetibilità si determinano diverse possibilità di essere, la scelta e il rischio ad essa connesso di infinite

⁶⁴ G. Flores D'Arcais (1996), *Sedici lezioni accademiche per una Paideia*, Pisa, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, pagg. 18-19.

⁶⁵ Ivi, capitolo VI, pagg. 38- 42. Si noti come Flores D'Arcais interviene in queste pagine sul tema della naturalità della pratica educativa vista quale condizione immanente della vita umana sia essa inconsapevole, primitiva, o consapevole e organizzata.

destinazioni.⁶⁶ Qui il punto di vista personalista privilegia necessariamente l'aspetto riflessivo della materia pedagogica seppure non si tratti di semplice speculazione teorica sul destino dell'uomo, altrimenti ci ritroveremmo al punto di partenza quando la pedagogia era filosofia sull'educazione, ma di una riflessione che ha come obiettivo la prassi.⁶⁷ L'iniziale distinzione che propose Flores d'Arcais è chiarificatrice: la pedagogia si mantiene sempre, da una parte, teoria *dell'*educazione (aspetto teoretico) e contestualmente dall'altra, teoria *per* l'educazione (intervento pratico). In altre parole, la considerazione epistemologica sussiste solo e nel momento in cui la riflessione sulla miglior formazione dell'uomo si traduce in una concreta possibilità di educazione per quel determinato soggetto che l'educatore ha di fronte. I concetti di "migliore formazione" e "concreta possibilità di educazione" ci terranno compagnia anche nel secondo capitolo.

Il termine più adatto da utilizzare arrivati a questo punto del lungo percorso è sicuramente quello di pedagogia "critica". Sapere critico perché critica è la fase degli anni Ottanta in cui si è oramai compreso che lo specifico pedagogico non può essere definito unilateralmente in una forma scientifica che escluda l'ambito valoriale, quindi critico nel senso di ambiguità del sapere. Ma è soprattutto critica nel senso di una disciplina che sia pratica ma pure teorica, senza per questo limitarsi al rigore del metodo scientifico ma il cui senso sia la ricerca di un "discorso organico e globale" sui valori immanenti ma anche socio - culturali del processo formativo.⁶⁸ Non che prima di allora la natura ambivalente (o trivalente) della pedagogia non fosse stata soppesata, basti pensare alla formula utilizzata da Mario Laeng nel suo *Lessico pedagogico*⁶⁹ ma ora tale svelamento di forma

⁶⁶ G. Flores D'Arcais (1989), *Orizzonti della pedagogia*, Pisa: Giardini editori e stampatori, pag. 120. Sul precario rapporto tra soggetto e corpo sociale si confronti anche il capitolo X di *Sedici lezioni accademiche per una Paideia* intitolato *L'uomo intero e l'uomo frazionato* nel quale l'autore approfondisce il meccanismo che dovrebbe muovere dalla volontà individuale alla volontà generale.

⁶⁷ Flores d'Arcais annovera anche la filosofia tra i saperi che forniscono un risultato parziale alla pedagogia in quanto non è sufficiente riconoscere un significato ma, sulla base di questo significato, lo scopo dell'educazione è quello di agire per lo sviluppo dell'educazione dell'uomo. Si veda *La ricerca pedagogica*, pag. 66 e *Orizzonti della pedagogia*, pagg. 31-40.

⁶⁸ Questa precisa terminologia viene utilizzata da A. Granese (1976) in *Dialettica dell'educazione*, Roma: Editori riuniti e nel già citato numero 1-2/1976 di "Scuola e Città" curato da G. M. Bertin, nel quale il contributo di Granese s'intitola *Le forze nuove della filosofia dell'educazione*.

⁶⁹ M. Laeng (1978), *Lessico pedagogico*, Brescia: La Scuola. Lo stesso pubblica nel 1998 *Nuovo lessico pedagogico* in cui alla voce "Pedagogia" propone la definizione "*Studio sistematico dell'educazione: come tale, esso presuppone un'arte educativa e su di essa svolge la riflessione della filosofia e delle scienze, per approfondirne la consapevolezza e per migliorarne l'esercizio*" (pagg. 269-270).

richiede un urgente chiarimento. La famosa citazione⁷⁰ di Laeng avevano tracciato la strada percorsa dalla pedagogia nel corso di moltissimo tempo. Essa era nata nell'antichità come un'arte necessaria e da lì si era diffusa attraverso la pratica e il costume come capacità soggettiva di agire sulla base dell'intuizione, del sentimento, del Bello. Assunse poi con la speculazione filosofica la forma di un rigoroso metodo di studio circa il soggetto nel suo rapporto con la società, sui temi dell'etica e della cultura; la filosofia in questo senso ha assunto per la pedagogia anche il carattere di epistemologia ossia di consapevolezza di esistere come sapere e quindi come necessità di chiarire sé stessa. Infine nell'età contemporanea essa ha sentito la necessità, confrontandosi con altre scienze nascenti, di assumere per sé stessa una forma sperimentale e interdisciplinare che le permise di presentarsi come un sapere organizzato che produce teorie e ricerca. L'epistemologia pedagogica, che ha tentato di ridurre queste tre componenti a Uno per presentare un sapere autonomo, nella pratica ha ripercorso in circa un secolo tutta la millenaria evoluzione della nostra disciplina per giungere alla conclusione che una tale riduzione impoverisce la natura stessa di un sapere così complesso e fondamentale per la natura dell'uomo. Il più importante confronto tra esperti in questo periodo data 1986 e arriva a mezzo carta stampata nelle pagine della rivista "Scuola e Città". Il dibattito si apre con un articolo di Alberto Granese che riprende a summa gli interventi di quasi tutti i maggiori pedagogisti italiani. L'exkursus circa le diverse posizioni sia in ambito metateorico che epistemologico offre un quadro complesso e variopinto di quella che era stata la riflessione fino ad allora e che, in minima parte, abbiamo tentato di riproporre nella prima parte di questo elaborato. Ho trovato così ragionate le parole di Granese circa la continua ricerca di una condizione ultima della pedagogia, soprattutto in riferimento a cosa è diventata oggi la riflessione sopra l'educazione, che non ritengo necessario aggiungere altro:

Non è un caso che, guardando con occhio pacatamente critico alla scena pedagogica italiana, si colgano le esigenze di compensazione riequilibratrice che accompagnano talvolta i tentativi di assicurare alla pedagogia lo status di disciplina scientifica riconosciuta. [...] A fronte di spregiudicati riduttivismi si collocano impostazioni che tendono a far acquisire alla pedagogia la valenza di un discorso culturale di ampia curvatura, non compatibile con un pedagogismo meramente

⁷⁰ Scrive poeticamente Laeng che la pedagogia "comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte, e la filosofia di quella scienza" in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* (1989-2003), 6 voll., Brescia: La Scuola.

*espansionistico, disposto a pagare come prezzo della propria affermazione un isolamento della disciplina pedagogica dai campi di problematicità più complessa.*⁷¹

Si capisce come la questione posta non sia marginale alla sola definizione epistemologica ma riguardi le aspirazioni future della pedagogia. Se essa accetta, insomma, il compromesso della scienza moderna, che pure le è funzionale in alcuni ambiti, dovrà rinunciare alla vocazione originaria di farsi trasmissione di quei valori fondamentali della società e della persona che conducono alla Paideia del nostro tempo. Chi scrive ha purtroppo l'impressione che una scelta alquanto univoca sia già stata fatta ma non per questo smettiamo di auspicare a un concetto di educazione che sia sempre legato al valore dell'identità di una civiltà. Il pensiero di Giovanni Maria Bertin che segue e chiude il saggio di Granese nella stessa rivista⁷² riprende le parole che ho voluto citare in apertura di questo capitolo. Egli nega fermamente la possibilità di una impostazione totalizzante per la pedagogia ovvero una riduzione a didatticismo e lo fa elencando tre istanze precise. La prima è la rivendicazione di una ricerca multiforme che mantenga sempre le distanze da ogni principio unilaterale, dogmatico o ideologico sia quando ci si occupi di pedagogia generale sia che la si intenda come ricerca applicata. La seconda istanza riguarda gli specialismi pedagogici che, come avevamo visto, si erano diffusi fino a far perdere il punto di partenza. Essi devono sempre configurarsi come una dilatazione non come un restringimento dell'ottica pedagogica; in altre parole devono essere funzionali non costitutivi. Infine, la proposta di favorire, anche dopo il documento Granese – Bertin, il dibattito e l'incontro in campo pedagogico. L'autore chiude sulla filosofia dell'educazione. Definendo la pedagogia da lui professata come problematicista o critico – progettuale, conviene che non si tratta di chiarire con quale filosofia si rapporta la pedagogia (inevitabilmente essa si è rapportata nel tempo con diverse filosofie) né si vede necessario affermare la priorità della dimensione filosofica di contro all'impegno del pedagogico nei campi del reale, della società, della storia o dell'esperienza. La pedagogia, ritiene Bertin, è sempre pedagogia filosofica, di matrice appunto critico – speculativa in quanto sono suggeriti dalla dimensione filosofica, e non da quella sociologica o storico, o economica diremmo noi, sia le finalità del processo educativo sia il criterio

⁷¹ A. Granese, *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in *Scuola e Città*, n. 7/1986, pp. 273-286.

⁷² G. M. Bertin, *Postille ad un dibattito*, in *Scuola e Città*, n. 7/1986, pp. 286-288.

metodologico della disciplina. La sua autonomia sta nella scelta libera da suddette dimensioni e la fiducia in tale autonomia dovrebbe far credere che tale sapere possa affrontare le modificazioni del tempo, non farsi guidare da esse.

Sulla scia di quanto sopra detto, Franco Cambi ha individuato proprio nella complessità il carattere costitutivo della pedagogia, suggerendone un modello integrato⁷³ che accolga al suo interno elementi legati alla prassi quindi tecnici e scientifici, ma pure filosofici, descrittivi e normativi. Quale epistemologia, allora, per un sapere senza titolo? E come fare ricerca all'interno di una disciplina "di frontiera" che non può definire per sé stessa alcuna epistemologia che si rifaccia a modelli unilaterali? La difficoltà di arrivare a una soluzione comune, anche se il tempo trascorso era stato moltissimo, aveva messo in evidenza che l'indagine epistemologica a livello nazionale non era affatto chiusa, anzi era sempre stata motivo di interesse per coloro che si sono occupati della materia anche se da posizioni radicalmente diverse. Per non restare impantanati su fronti contrapposti, o sul versante normativo - filosofico o su quello scientifico e descrittivo, conviene allora valutare i vettori che costituiscono la metateoria⁷⁴ pedagogica non singolarmente ma come parte di un modello integrato di fare pedagogia e di intendere la sua epistemologia. Come vettori della metateoria pedagogica, ideologia (l'intersezione con il sociale), scienza (metodo rigoroso) e utopia (normatività), sono contemporaneamente presenti ma opposti ed ognuno di essi, all'interno della dialettica che sviluppa il discorso pedagogico, tende a volersi imporre in modo esclusivo. Fare pedagogia significa per l'appunto impedire che uno di essi sovrasti gli altri due.⁷⁵ Considerati nel loro insieme all'interno di questa tensione, danno origine ad un "congegno" dinamico, aperto e mai concluso definitivamente. Un tale sapere sembra richiamare un'organizzazione interna che reclama livelli sempre differenti di interpretazione quindi un sapere che non si organizza una volta per tutte semmai si articola tra gli aspetti logico – formali e quelli strutturali ed interni ad esso, diremmo di un sapere che tiene a mente le sue antinomie. È indubbio, sostiene Cambi, che ogni disciplina abbia la propria epistemologia e altrettanto chiaro che

⁷³ Riprendo il titolo del saggio di F. Cambi, *Un modello integrato di epistemologia pedagogica* in G. Sola (2002), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*, Milano: Bompiani, pp.153-186.

⁷⁴ Franco Cambi mantiene rigorosamente distinte epistemologia e metateoria, riservando alla prima l'analisi degli aspetti scientifici del discorso pedagogico mentre ritiene la seconda un'indagine di tipo filosofico e orientata al generale, diretta allo studio delle strutture invarianti e storiche della disciplina.

⁷⁵ F. Cambi, *Un modello integrato di epistemologia pedagogica* in G. Sola (2002), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*, Milano: Bompiani, pp. 185-186.

l'epistemologia pedagogica deve necessariamente, nel senso che ha provato ad essere diversa ma non ci è riuscita, orientarsi nella direzione della comprensione non della definizione. Cambi indica inoltre i paradigmi che regolano la pedagogia come ricerca e di fatto ne organizzano lo statuto di disciplina. Essi sono l'interdisciplinarietà, il pluralismo metodico, il ruolo della scienza da cui procede la tecnica, la volontà di dominio. Tralasciando i paradigmi dell'interdisciplinarietà e del ruolo della scienza, di cui abbiamo ampiamente parlato in precedenza, ci sembra interessante riflettere sul pluralismo metodologico, che tanto riguarda una definizione epistemologica, e sulla volontà di dominio.⁷⁶ La necessità di utilizzare metodi di ricerca differenti e talvolta di segno opposto è ormai un dato di fatto su cui si è tanto discusso, talvolta cercando di “affettare” parti del nostro sapere ed inglobare quelle di altre discipline. La pedagogia non può scegliere tra spiegazione scientifica e proiezione valoriale, tra una conoscenza a priori e una a posteriori, tra conoscenza del particolare o visione del generale, essa è un sapere ipercomplesso che non prevede bianco e nero. Chi non ama le sfumature dovrebbe orientarsi verso discipline dal carattere più rigido. La scelta spesso proposta come inevitabile, pena la declassificazione a sapere di serie B, non giova alla pedagogia né nulla ha apportato di significativo allo studio del suo oggetto. Non tenere sempre a mente questo aspetto rischia di consegnare alla pedagogia una qualche sicurezza, oggi questa si traduce in funzionalismo, che non le permette però di presentarsi con la sua vera identità, un sapere di sintesi che si sviluppa come argomentazione e procede per continui ripensamenti. Ma la disputa epistemologica potrebbe essere vana se gli scopi non sono chiari e non vengono definiti, questo sì, una volta per tutte. La funzione critica e dialettica della pedagogia ha lo scopo di favorire la realizzazione di ogni uomo nella propria forma più umana,⁷⁷ presentandosi dapprima come cura primordiale, educazione e scolarità, fino a tradursi in autoformazione e nuove forme di cura dell'età adulta, alternando così l'aspetto più soggettivo del sapere a quello utopico e sociale.

8. Depauperamento e prevalere della didattica

⁷⁶ F. Cambi (2017), *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2), pp. 409-413.

⁷⁷ M. Conte (2016), *Il problema epistemologico in pedagogia nelle pagine di Studium Educationis*, in “*Studium Educationis*”, n. 2 anno XVII, pag. 83.

Gli anni Novanta vedono l'allontanamento definitivo della pedagogia quale sapere deputato all'ambito educativo, parimenti la riflessione epistemologica non interessa più come in precedenza gli addetti ai lavori e le divergenze fra diverse posizioni, accese com'erano state nel passato, si allineano progressivamente. Al contrario, la didattica riceve statuto di scienza autonoma e nuovi elementi di cambiamento si ritrovano proprio all'interno di esperienze didattiche innovative e sempre più specialistiche. In questa fase i termini educazione ed istruzione si divaricano sempre più in favore di quest'ultimo, che viene progressivamente abbinato all'ambito della formazione professionale e dello sviluppo tecnologico. In questo modo, gli spazi che una volta erano dell'educativo e riferivano in prima istanza alla pedagogia ora si convertono al linguaggio dell'istruzione *stricto sensu* e attirano l'interesse delle politiche scolastiche e di parte dell'economia. Inutile dire che i tempi sono cambiati e che lo sfondo sociale in cui avviene questo cambiamento di rotta è da imputare più ad una virata delle politiche economiche che ad un reale ripensamento sul valore e le necessità dell'educazione da parte dei pedagogisti. Certo è che le contingenze portano a spostare l'attenzione verso un aspetto che fino ad allora veniva considerato solo un momento della prassi educativa, non certo un sapere indipendente ovvero la didattica.

L'esaltazione del capitalismo quale forma più sviluppata di economia, dell'iniziativa privata e della competitività, guida una nuova forma di uomo e di società e determina, di fatto, la fine della vecchia scuola (istituzione non sempre all'altezza) in ordine ad una rottura totale con il passato. All'ombra dei principi economici del libero mercato, l'istruzione diventa un servizio a domanda dell'utente nel grande bazar della formazione, pari a qualsiasi altro prodotto messo in commercio, così non ci può stupire il fatto che ad essa rimanga solo l'obiettivo primario di innalzare il livello di scolarità e di conseguenza di occupabilità.⁷⁸ Gli obiettivi di una nuova *Paideia* divengono superflui di fronte alle

⁷⁸ Solo a titolo esemplificativo ricordo l'Accordo per il lavoro del 1996, misura con la quale governo e parti sociali si impegnarono a modificare il quadro normativo in materia di gestione del mercato del lavoro e crisi occupazionale nel nostro Paese in linea con le politiche dell'Unione Europea. Senza entrare nel merito delle questioni contrattuali, che non interessano il nostro discorso, poniamo l'attenzione sul rapporto che all'interno di questo documento si istituisce tra il mondo del lavoro e il mondo dell'educazione. Si può dire che la scuola, perlomeno nel suo grado secondario, si allinea alle indicazioni e alle richieste del mercato del lavoro già in fase di profondo cambiamento. I termini "istruzione" e "formazione" vengono letti quasi come sinonimi in ordine di una sempre maggiore continuità di accesso alla formazione continua tenuto conto delle trasformazioni del contesto competitivo del mondo del lavoro e dell'economia. Percorsi post-obbligo, percorsi post-diploma, apprendistato e contratti di formazione-lavoro, formazione continua,

esigenze del mercato del lavoro così che mutano anche gli standard scolastici, il sistema di valutazione e l'istituzione scolastica in generale cambia il suo significato da ambiente dove piccoli uomini e donne si formano per la vita a spazio dove gli alunni testano le loro competenze. Dal punto di vista teorico della definizione della materia pedagogica, si può dire che l'attenzione alle più recenti scienze connesse quali psicologia, neuroscienze e teoria dell'informazione da parte di chi si occupa di educazione, se da un lato ha permesso di migliorare l'evento educativo per eccellenza ossia la relazione insegnamento – apprendimento, facendo luce su processi cognitivi che in passato non si conoscevano, dall'altra ha portato inconsapevolmente a far prevalere il risultato sul processo.⁷⁹ Lo sviluppo di nuove didattiche sempre più efficaci sopperiscono, almeno temporaneamente, un vuoto educativo che necessiterebbe di molto più tempo per realizzarsi, in favore di una rapida fuoriuscita dal percorso di scolarizzazione e di formazione professionale. Quello che rimane indietro è considerevole ma non considerato.

A livello epistemologico in questi ultimi anni è avvenuto un definitivo spostamento dal considerare la didattica come una parte della pedagogia, nello specifico la parte operativa, ad elevarla a scienza autonoma al pari delle altre scienze dell'educazione. Come tale essa sarebbe caratterizzata da un suo oggetto, un suo campo di lavoro, un suo linguaggio e un suo metodo. L'oggetto della didattica è chiaramente più ristretto rispetto a quello della pedagogia tutta e riguarda la relazione insegnamento – apprendimento. Da questa relazione, che è assai importante tanto da aver coinvolto anche buona parte della riflessione pedagogica, dipendono lo studio dell'ambiente dove avviene la trasmissione della conoscenza (la scuola), il linguaggio utilizzato per trasmettere i contenuti, i contenuti stessi delle specifiche materie (didattica della matematica, didattica della lingua straniera etc.), il processo cognitivo di apprendimento, l'intenzione di insegnamento legata alla figura dell'insegnante, l'insegnamento come azione (pratica) di trasmissione. Si può dire che l'autonomia, tutta da indagare, della didattica viene quindi conquistata per riduzione dei contenuti della pedagogia da parte delle scienze connesse

formazione permanente divengono strumenti della flessibilità occupazionale e la ricerca universitaria si reinterpreta nell'ottica di una maggior efficienza ed efficacia.

⁷⁹ F. Bertoldi, *Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia?*, in M. Borrelli (a cura di), (1997), *La pedagogia italiana contemporanea*, (I volume), Cosenza: Pellegrini editore, pp. 25-42. Questo saggio di Bertoldi è assai interessante in riferimento al secondo capitolo di questo elaborato perché anticipa come, proprio attraverso la didattica, la psicologia si è introdotta nell'ambito educativo creando errori di interpretazione che, in forza della natura scientifica di questo sapere, hanno finito per caratterizzare la materia pedagogica.

dell'educazione.⁸⁰ I riferimenti epistemologici quando si guarda alla didattica nel rapporto con la pedagogia sono diversi e diverse sono le angolature da cui si può considerare tale binomio. Ne abbiamo individuati alcuni.

Per primo anche in ordine di tempo va citato Elio Damiano che presenta ancora una didattica come disciplina pedagogica. Partendo da una posizione critica circa la possibilità di delimitare un campo sicuro per la pedagogia, ritiene sia più utile occuparsi dei problemi operativi dell'educatore e della logica interna all'azione educativa. Riconoscendo la pedagogia quale scienza pratica, la teoria che ne deriva è una riflessione sulla prassi professionale e sul progetto educativo e si muove dall'analisi della situazione per formulare obiettivi ragionevoli e concludere con una valutazione che non si ridurrà alla semplice constatazione della differenza tra inizio e fine del percorso ma sarà a tutti gli effetti una verifica della validità delle scelte effettuate dall'insegnante.⁸¹ È quindi l'insegnamento visto dalla parte di chi agisce (insegnante, educatore, pedagogista) l'oggetto della didattica. Le valutazioni che propone sono interessanti almeno per due motivi. Il primo è l'aver sottolineato come la visione di chi si occupa di educazione sia caratteristica del sapere pedagogico e necessariamente diversa da quella del filosofo, del sociologo o di uno psicologo. Il secondo motivo segue a ruota il primo: il punto di vista dell'insegnante si palesa tra l'oggetto culturale e il soggetto in apprendimento nell'azione di insegnamento.⁸² In questo senso l'insegnamento è visto come l'azione che produce non direttamente apprendimento ma quelli che l'autore definisce "mediatori" ossia il risultato della didattica. Non rientra nell'interesse di questa riflessione analizzare le diverse forme di mediatori proposte da Damiano, quanto piuttosto notare come egli intende la relazione insegnamento – apprendimento in senso non meccanicistico (causa – effetto) ma come un processo assai più complesso di mediazione della realtà nel quale interagiscono l'esperienza diretta del dato empirico e la rappresentazione del dato in un linguaggio simbolico fatto di metafore, analogie, icone, schematizzazioni, giochi conformi al pubblico di discenti.⁸³ Il profilo che deriva per la pedagogia rimane quello di un campo

⁸⁰ G. Dalle Fratte (a cura di), (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma: Armando. In particolare il capitolo secondo *Teoria e modello*, dove si osservano quattro soluzioni per considerare il rapporto pedagogia – scienze umane, tra le quali compare la soluzione riduzionistica riferibile alla didattica.

⁸¹ G. Serafini (1995), *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Bulzoni, pag. 148-153. L'autore riporta fedelmente degli interventi di Elio Damiano riguardo la sua concezione di pedagogia come scienza pratica e di didattica come disciplina pedagogica.

⁸² E. Damiano (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma: Armando.

⁸³ I mediatori sono classificati in attivi, iconici, analogici e simbolici.

plurimo di saperi tra i quali, appunto, la didattica, la pedagogia generale, la filosofia dell'educazione e l'educazione comparata.⁸⁴

Un altro pedagogista che fa dell'insegnamento il nucleo della sua riflessione è Franco Epifanio Erdas. Secondo questo autore, proprio l'insegnamento ha tutte le carte in regola per essere il vero oggetto pedagogico perché nessuna altra scienza si occupa specificatamente delle sue variabili. In questo caso, però, non stiamo parlando di una pedagogia come scienza pratica ma di una pedagogia come didattica: non è più la pedagogia che assume anche il compito della didattica ma una pedagogia che è tale perché è didattica. Solo un totale cambio di interpretazione della nostra disciplina permetterebbe, secondo Erdas, di considerare in autonomia il discorso sull'educazione.⁸⁵ Se ad un primo sguardo tale prospettiva può apparire risolutiva di una questione aperta da decenni, a voler indagare nel dettaglio ci si accorge che, accettando per la pedagogia l'abito della didattica, si spazza via in un colpo solo la (giusta) convinzione che sia necessario rintracciare istanze teoriche dietro alle questioni educative, essendo sufficiente la sola teoria che sottintende la prassi educativa ossia l'atto dell'insegnamento. Oltre modo, su questa traiettoria, i concetti di educazione, formazione e professionalizzazione iniziano ad andare di pari passo. Questa proposta metateorica ci appare assai radicale in ragione di due questioni. Innanzitutto, indicare nell'insegnamento (in tutti i suoi gradi) l'unica forma di apprendimento significa ridurre tutto l'ampio spettro della formazione ad un unico istituto, escludendo gli ambiti dell'educazione non formale e informale,⁸⁶ nei quali l'apprendimento potrà non essere quantificabile e curricolare ma di sicuro avviene ed è sempre avvenuto anche quando l'obbligo scolastico non esisteva.

⁸⁴ Ibidem, pag. 250.

⁸⁵ F. E. Erdas (1982), *Insegnamento e didattica*, in "Scuola e Città", n.12.

⁸⁶ *Educazione formale*: apprendimento erogato in contesto organizzato e strutturato (un istituto di istruzione o di formazione), appositamente progettato come tale. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia nel rilascio di una convalida o certificazione. *Educazione informale*: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento. Nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente per questo viene anche definito apprendimento "esperienziale" o "fortuito" o casuale". *Educazione non formale*: apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate, che però non sono esplicitamente definite come apprendimento, pur comportando importanti elementi di apprendimento. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Le definizioni sono tratte dal "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", varato dalla Commissione delle Comunità Europee il 30.10.2000 e consultabile online dal sito https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

In secondo luogo, non è pensabile ritenere la categoria degli insegnanti l'unica fonte deputata alla riflessione teorica sulla didattica: basti pensare a cosa si intendeva per istruzione solo un secolo fa nel nostro Paese, a come si formavano gli insegnanti e a cosa veniva insegnato materialmente nelle scuole. Molti dei progressi all'interno della scuola sono avvenuti anche per "interferenza" di figure e scienze altre rispetto alla pura didattica di questa o quella materia, perpetrata talvolta come consuetudine. Ma soprattutto, la ragione più importante per non accettare la pedagogia come disciplina che ha per oggetto solo l'insegnamento: escludere intenzioni, valori, concetti, fini e scopi dalla relazione insegnamento – apprendimento significa ridurre la figura dell'insegnante al ruolo di trasmettitore di contenuti e la natura dell'educazione all'acquisizione degli stessi. Siamo certi, al contrario, che gli argomenti dell'educazione siano sempre *value led*. Uso volutamente un termine anglosassone per richiamare la lucida riflessione di Richard Pring che riporta tutta la questione epistemologica sulla disciplina al primordiale errore di considerare l'educazione come qualcosa di diverso da una scienza umana, per l'umano vorremmo precisare. Il concetto di educazione è stato violato nel suo essere una pratica essenzialmente morale dagli interessi economici e da una visione distorta delle implicazioni sociali dell'educazione. Il fine dell'educazione è morale e l'insegnante dovrebbe essere l'esempio vivente di una condotta etica; ciò non toglie che essa sia anche una pratica ovvero la scelta etica viene riproposta quotidianamente nei gesti, nelle azioni dell'apprendimento all'interno della classe.⁸⁷ La scelta etica non rimane in teoria ma vivifica l'esempio dell'educatore. Infine, a voler essere precisi, ci pare che i difensori di questa riduzione della pedagogia tendano a non ammettere che anche su ciascuna teoria didattica agisce sempre un modello culturale, filosofico, storico, antropologico, pure un modello epistemologico, di conseguenza la presunta autonomia della didattica non è reale ma sottende sempre ad una scelta precisa di istruzione, di scolarizzazione o di formazione professionale, non di educazione. Quindi per concludere, la definizione di "scientificità" funziona solo nella prospettiva di esclusione dall'ambito dell'apprendimento della morale, della spiritualità, di qualsiasi discorso di civiltà, rei di aggiungere elementi non collocabili in un sistema lineare e meccanicistico. Oggi più che mai, vediamo come proprio la didattica viene coinvolta, al pari e forse più della pedagogia, di cui però crediamo sia parte integrante, in processi di influenza da parte di mondi estranei ad essa.

⁸⁷ R. Pring (2001), *Education as a Moral Practice*, in *Journal of Moral Education*, vol. 30 n. 2, pp. 101-112.

Malgrado queste personali opinioni, la riflessione pedagogica sembra aver preso, negli ultimi anni, la direzione opposta, nell'ottica di una vera e propria identità forte per la didattica coerentemente con un ridimensionamento di quelle versioni di pedagogia giudicate troppo legate a modelli umanistici. Esemplificativo di questa posizione è Franco Frabboni, per il quale la didattica è un ramo autonomo tra le scienze dell'educazione che si occupa della ricerca teorico – riflessiva e del rapporto tra colui che insegna e chi apprende.⁸⁸ L'autore descrive la didattica come la stella cometa che guida la formazione dell'uomo e della donna del XXI secolo per il motivo riconosciuto che l'educazione "multigenerazionale"⁸⁹ (ci pare un altro modo di parlare di formazione continua) necessita di congegni teorici ed empirici nonché di un metodo, di strategie sofisticate e di coefficienti istituzionali che solo la Didattica può fornire. Frabboni rifiuta la didattica come categoria che deriva dalla pedagogia anzi dipinge la prima come Cenerentola e la seconda come l'arcigna matrigna che le ha per secoli "tagliato la testa" impedendole di configurarsi come la disciplina dell'educazione "debuttante" del mondo contemporaneo. Va precisato che, muovendosi nello spazio teorico del problematicismo, Frabboni si accosta alla linea, che già era stata tra gli altri di Bertin,⁹⁰ di una pedagogia "buona" come scienza pratica, mentre rifiuta la vecchia pedagogia che abbiamo già definito neoidealista, altamente teorica e legata a doppio filo alla filosofia. L'immagine che ci regala Frabboni è quella di un giardino (il giardino delle scienze dell'educazione) all'interno del quale la quercia più antica si chiama Pedagogia, attorno ad essa altre piante si stagliano con il nome di Psicologia, Antropologia, Sociologia e Didattica. La saggezza della disciplina pedagogica sta nel suo passato carico di testimonianze educative trascorse, dei valori che concorrono alla formazione della persona e di una tensione perenne alla critica dei modelli educativi attuali in direzione del loro superamento utopico al fine chiaramente miglioristico.⁹¹ In questa prospettiva, peraltro per molti aspetti condivisibile, la pedagogia, per quanto sostenuta, sembra farsi progressivamente da parte mantenendo per sé il compito di orientare una qualche forma di riflessione generale, riflessione

⁸⁸ F. Frabboni (1999), *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.

⁸⁹ Ibidem, pp. 1-4.

⁹⁰ Cfr. il citato G. M. Bertin (1968), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.

⁹¹ F. Frabboni (2013), *Il problematicismo in pedagogia e didattica*, Trento: Erickson. Cito questo testo, ma l'immagine del giardino popolato dalle scienze dell'educazione ricorre in altre pubblicazioni precedenti dell'autore, perché i capitoli successivi al primo nella prima sezione sono assai interessanti per riflettere sulla piega "contro la Persona" e in favore del mercato che l'attuale concezione di educazione sta prendendo.

pedagogica che ingloba tra l'altro anche la filosofia dell'educazione. All'interno dell'istituzione scolastica e nei confronti dei curricula scolastici è però la didattica a doversi assumere il ruolo guida della comunicazione dei saperi in un'ottica di ottimizzazione della trasmissione delle conoscenze per approdare ad una nuova scuola che Frabboni non esita a definire *efficiente, efficace, equa* (tre volte E).⁹²

È a questo punto che ci sorge il dubbio sulla direzione che tale riflessione ha preso col passare del tempo perché come abbiamo visto la vicinanza all'orientamento problematicista è degli anni Settanta. Il fine che egli imputa alla didattica è certamente nobile anzi immaginiamo che rivedere la fisionomia dei curricula scolastici in ordine ad una scuola attiva e più partecipata sia lo scopo che si prefiggono tutti gli insegnanti ma questo rimarrebbe comunque un risultato solo parziale per l'educazione così come la intendiamo. Sarebbe comunque scolarizzazione. Inoltre, raggiungere lo scopo utilizzando lo stesso linguaggio e gli stessi criteri di giudizio di ambiti così lontani a quello di una vera *Bildung* ci appare francamente come una resa.

9. Conclusioni brevi

Affinché queste pagine non siano state solo un semplice excursus storico, facciamo un paio di considerazioni a chiusura del primo capitolo. Prima considerazione. Sul piano metateorico, abbiamo visto che nessuna delle numerose proposte riesce a dominare le altre e ad imporsi come definizione risolutiva per lo statuto disciplinare della pedagogia, la cui forma rimane aperta e tutto sommato flessibile a input transdisciplinari e ai mutamenti culturali nel tempo. Preferisco leggere questa disponibilità come un pregio e non come un deficit. Possiamo affermare credo con sicurezza, però, che la proposta che vede la pedagogia come una disciplina pratica sia stata in un modo o nell'altro, sposata o per lo meno incontrata da quasi tutti gli autori che abbiamo citato. Intendiamo dire che se c'è una cosa certa di questo sapere è proprio la sua funzione di progettazione e realizzazione verso un futuro che deve ritenere migliore. Anche quando la pedagogia è ferma sul livello teorico, essa vi staziona per il tempo necessario a prevedere l'azione futura. Non ci dovrebbe neppure stupire che in certi casi o in certi periodi essa rifletta su sé stessa, sulle specificità che la rendono un sapere in mezzo ad altri. La riflessione epistemologica non è una necessità esclusiva della pedagogia, tutti i saperi, siano essi

⁹² F. Frabboni (1999), *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori, pag. 25.

scientifici o umanistici, hanno alle spalle un pensiero sul loro “essere quel sapere”. Alcuni vi hanno riflettuto molto tempo fa (penso alla filosofia), altri hanno trovato il loro status semplicemente in ragione di un rigore scientifico già presente al loro interno (le scienze esatte) mentre altri saperi lo stanno ancora cercando, si pensi al caso dibattuto delle scienze dell’educazione o alla questione della didattica. La pedagogia, avendo un piede nella tradizione umanistica e l’altro nel campo scientifico, ha avuto maggiore difficoltà a trovare una sua posizione nell’organigramma dei saperi ma rinunciando alla stabilità per definizione ha compreso che è il perenne equilibrio a permetterle l’autonomia. Siamo consapevoli che l’impossibilità di definire la pedagogia come scienza comporta il pericolo continuo di assoggettamento da parte di altri saperi che affascinano con il loro metodo rigoroso. Ma non c’è alternativa a questa situazione tranne la consapevolezza di chi esercita questa disciplina.

Seconda considerazione. L’oggetto della pedagogia è da rintracciare nella sua memoria filosofica non nella prassi metodologica: parliamo di educazione in senso lato, nell’accezione più antica e alta del termine che riferisce alla *Bildung* senza limiti di età o di tecnicismi dati dalle materie di apprendimento. La formazione della Persona è l’oggetto della pedagogia ed anche il suo scopo. Non ci sentiamo troppo personalisti nell’affermare questo soprattutto oggi che da tanta parte si crede di poter formare la Persona dopo il curriculum delle competenze. Ogni accostamento alla didattica, alla formazione continua, ad una presunta funzione sociale o di introspezione individuale riduce l’oggetto della pedagogia a qualcosa che attiene ad altre discipline, siano esse parti della stessa (è il caso della didattica) o autonome come la sociologia e la psicologia. Tenere gli occhi aperti sui progressi delle altre scienze non significa ridimensionare il proprio campo d’azione ma armonizzare le necessità della crescita dell’individuo alle modificazioni storiche e sociali e ai cambiamenti culturali. Essendo l’educazione una prassi naturale o connaturata all’essere umano, essa si determina necessariamente in ogni famiglia, comunità, gruppo sociale o nazione secondo criteri che cambiano nello spazio e nel tempo.⁹³ Questo non dovrebbe spaventare chi si occupa di educazione se il fine, anche utopico, del raggiungimento dell’autoformazione dell’uomo rimane chiaro e immutato.

⁹³ G: Flores D’Arcais (1996), *Sedici lezioni accademiche per una Paideia*, Pisa: Istituti editoriali e poligrafici internazionali, pag. 9.

CAPITOLO II

LO SPAZIO PEDAGOGICO TRA LE SCIENZE UMANE FORTI

La possibilità non è realtà, ma può eventualmente divenire reale, anzi lo deve divenire grazie allo sforzo dell'uomo. Nel concetto di possibilità vi è più razionalità e valore che nella realtà che esiste.

B. Suchodolski (1986)

1. Il filo invisibile

Nel capitolo precedente abbiamo tentato di chiarire la posizione che la pedagogia ricopre all'interno del diagramma dei saperi e abbiamo ragionato sulla validità di utilizzare per essa la definizione di scienza. Stabilito che la pedagogia non può "fregiarsi" del titolo di scienza se non allargando a dismisura la definizione che si dà al termine stesso, stabilita anche l'inutilità della pretesa di utilizzare tale termine, ci appare saggio mantenere la definizione di "azione pratica con intento morale" tant'è la pedagogia un'attività intenzionale svolta in favore della persona e della sua umanizzazione, le cui premesse non si rintracciano in ambito prettamente scientifico ma in quello dell'etica. È del resto innegabile che, non solo per caratterizzazione accademica, la pedagogia faccia parte a pieno titolo della variegata famiglia delle "scienze umane", riunendo sotto questo nome tutte le scienze che guardano all'uomo come oggetto della loro riflessione. Fra esse, accanto alle plurinominate pedagogia, psicologia, psicanalisi, filosofia, vanno indicate anche ma in via del tutto sommaria, la storia, la geografia, la linguistica, l'antropologia, l'etnografia, la sociologia, l'economia e il diritto. Va specificato che, mentre alcune scienze umane si fondano sullo studio dell'uomo nei suoi processi individuali, altre si occupano dell'uomo nel suo essere nel mondo e allargano quindi il focus del loro interesse sulle diverse tipologie di relazioni che intercorrono tra individui. In questo secondo caso

si è soliti preferire il termine di “scienze sociali” piuttosto che quello di scienze umane anche se ci sembra ragionevole, alla luce di una parziale sovrapposizione fra esse, far gravitare le prime all’interno delle seconde non sia altro che per la tesi che vorremmo tentare di sostenere in questo capitolo. La sottile differenza tra le due definizioni risiede, se vogliamo, nel fatto che l’aggettivo “sociale” anche quando si guarda all’educazione sembra suggerire una conoscenza con una valenza più tecnica e concreta rispetto a quella umanistico-letteraria. Vale la pena fare un esempio che tornerà utile più avanti. L’economia viene difficilmente indicata come scienza umana, rientra altresì senza dubbio nel gruppo delle scienze sociali. Sarebbe ogni modo miope però pensare che, sebbene si occupi della produzione e della circolazione del valore economico, essa non possa ugualmente qualificare in senso più o meno umano i rapporti professionali o organizzati tra gli uomini. Tenendo presente che queste definizioni sono spesso legate a distinzioni accademiche, variabili anche a seconda dei Paesi e alla lingua utilizzata, questa premessa è doverosa perché ci permette di introdurre i futuri sviluppi di questo elaborato iniziando col dire che le scienze umane sono, proprio per la loro natura non oggettiva, interconnesse sia al loro interno, rendendone difficile definire come si sono costruiti i rapporti tra esse, e al di fuori della loro grande famiglia con quelle scienze naturali (biologia, fisiologia, chimica, etc.) che studiano l’uomo dal punto di vista organico e di cui applicano i principi generali modificandone qualitativamente le evidenze. Possiamo affermare che la relazione con le scienze naturali non apre ad un vero e proprio confronto in quanto anche quando l’oggetto in esame è l’uomo, esso viene considerato quale forma di vita animale ovvero ne vengono analizzati solo i fenomeni bio - fisiologici che lo riguardano, quelli che permettono attraverso il metodo scientifico la raccolta di dati empirici poi soggetti a formulazione e verifica di un’ipotesi. In questo senso per la nostra disciplina, la partita è persa in partenza. Fino a prova contraria, di fronte al dato scientifico non c’è possibilità di argomentazione. Se consideriamo la famiglia delle scienze umane, invece, pedagogia e psicologia, studiando l’uomo nella sua dimensione esistenziale, condividono ben più che un pezzetto di materiale di studio. L’oggetto della loro indagine si può dire quasi coincidente malgrado il punto di vista iniziale e gli obiettivi finali rimangano differenti. E non solo l’oggetto ma anche la loro storia abbraccia nei secoli un comune percorso, oggi in parte dimenticato, che le vede entrambe discendere dalla razionalità filosofica. Di sicuro, ciò che le accomuna come scienze umane è stata la volontà di affermarsi nel

recente passato come discipline dotate di autonomia epistemologica e, per questo, entrambe hanno fatto i conti con l'incontrollabilità del loro oggetto. Sull'oggetto pedagogico già abbiamo detto nel primo capitolo, la formazione umana che abbraccia tutto l'arco della vita e si configura come fondamentale rapporto tra due individui nel periodo che va dall'infanzia alla vita adulta. Per quel che riguarda la psicologia, oggetto dell'indagine sono i processi psichici e, senza entrare troppo nella specifico, i fenomeni di coscienza. È chiaro che a voler allargare l'obiettivo, generalizzando, l'oggetto di entrambe risulta l'uomo nella sua interezza.⁹⁴ Facendo perno sull'uomo come singolo individuo, psicologia e pedagogia concentrano la loro attenzione sull'individualità ma mentre la prima riduce l'educazione ai processi di un'individualità naturalisticamente intesa (si occupa ad esempio della memoria, dei processi cognitivi interessati nell'apprendimento, delle cause di alcuni disturbi specifici) e volge lo sguardo al passato per interpretare una situazione presente, la seconda non può ridurre l'oggetto uomo alla sola dimensione individuale perché, malgrado accolga in primis l'istanza personale, non può non considerare l'aspetto relazionale, sia esso volto ad un altro individuo o ad una cultura di riferimento, come basilare in vista dello scopo educativo. Oltre a questo, essa dà un valore alle singole scelte educative ossia la ricerca teoretica in campo pedagogico è comunque orientata a conoscere ed a individuare i processi alla base delle azioni educative. In altre parole, la pedagogia è (o dovrebbe essere) un intervento intenzionale, la specificità disciplinare sta proprio nella relazione tra le caratteristiche dell'intervento educativo e le motivazioni che lo giustificano.⁹⁵ Nell'esaminare la vicinanza tra i due saperi, Patrizia De Mennato individuava quattro possibili modelli di relazione che possono farci riflettere sulle modalità che pedagogia e psicologia hanno messo in campo per dialogare reciprocamente. Il primo modello esaminato, definito strumentale-tecnologico, è forse quello più immediato nel momento in cui riflettiamo su come la psicologia può tornare utile alla pedagogia. Si tratta di definire l'oggetto pedagogico come una "cosa" sulla quale intervenire in modo concreto attraverso l'uso di metodologie scientifiche e di procedure derivate dalla psicologia. In questo caso, indipendentemente da come viene definito dall'Autrice, è evidente che ci si sta riferendo alla psicologia

⁹⁴ Sulle "regioni ontologiche" di pedagogia e psicologia si rimanda a P. Bertolini (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino: UTET, cap. IV intitolato *Pedagogia e psicologia: un dialogo tuttora difficile*, pp. 96-122.

⁹⁵ P. De Mennato (1990), *Pedagogia e psicologia: modelli di relazione*, Napoli: Liguori, pp. 51-53.

dell'apprendimento e alla pedagogia speciale, sotto specializzazioni dei rispettivi saperi che in entrambi i casi li configurano in senso positivistico, analizzando i fenomeni educativi nella loro forma manifesta. Possiamo affermare che questo modello risulta riduttivo sia per l'una che per l'altra disciplina in quanto la parziale identificazione che viene a crearsi tra le due impoverisce la possibile relazione tra esse mentre il prevalere della pratica sulla teoria attribuisce ai soli risultati e alle performance riscontrabili un valore educativo, riducendo la dimensione pedagogica in favore di quella psicologica. Nella proposta successiva, il modello interdisciplinare, pedagogia e psicologia non vengono individuate singolarmente nel loro relazionarsi ma inserite all'interno del dialogo più ampio delle sopra dette scienze umane, in questo caso le scienze umane che si occupano di educazione. Torna qui tutta la riflessione sulla interdisciplinarietà che ha interessato la ricerca epistemologica negli anni Settanta con Mialaret e in Italia soprattutto con Aldo Visalberghi. Per quest'ultimo autore, il momento d'incontro tra le scienze dell'educazione (noi stiamo ragionando su pedagogia e psicologia) non poteva rintracciarsi nell'oggetto educativo essendo questo da considerarsi nel senso più lato possibile, ma privilegia la dimensione logica nei processi educativi. Rifiutando il più tradizionale orientamento idealistico e accettando per valida la neutralizzazione del rapporto fini/mezzi⁹⁶, questo approccio di relazione presuppone la compresenza del momento riflessivo e di quello pratico e il contemporaneo coinvolgimento delle singole discipline interessate all'evento. In mancanza di una reale autonomia di queste scienze dell'educazione, però, non si approda da ultimo alla definizione di un modello di relazione ma si accentua ancor più la specializzazione e si ricade nello statuto più generale delle singole scienze tornando al modello precedentemente proposto. Il terzo modello viene definito autonomo-complementare e si caratterizza per una continua problematizzazione della dimensione epistemologica. Sulla scorta di autori come Franco Cambi, la riflessione critica sull'identità scientifica della pedagogia si associa alla riflessione sugli scambi con altre scienze. Abbiamo qui superato il momento empirico e sperimentale e la definizione di scienza vale solo se si accetta il superamento di un rigoroso metodo scientifico; per fare ancora un paragone con il primo capitolo, rientrerebbe in questo modello il famoso documento Granese-Bertin e tutta la discussione di lì avviata. La pedagogia assume quindi un ruolo interpretativo mentre il ruolo della psicologia come degli altri saperi

⁹⁶ Ibidem, a pag.71 De Mennato scrive *fatti/valori*.

(sociologia e storia ad esempio), è quello apportare gli elementi empirici da loro naturalmente prodotti al fatto educativo senza la pretesa di interpretarlo; il momento di comprensione spetta in un secondo momento alla pedagogia. Per concludere, De Mennato propone un ultimo modello che a suo parere presenta maggiori possibilità di sviluppo per entrambe le discipline: l'autrice lo definisce transattivo. Se il termine potrebbe richiamare la terminologia deweyana, l'autrice chiarisce fin da subito che l'intenzione è quella di sganciarsi dal fenomeno della "transazione" per indicare un modello che presupponga uno "*scambio e la retroazione tra le (nostre due) discipline*".⁹⁷ All'interno di questo modello, si distinguono tre momenti o orientamenti che dovrebbero caratterizzare la sua analisi; essi sono il momento teoretico, quello progettuale e infine quello legato alla storicizzazione delle scienze. Senza entrare nel dettaglio di un'analisi più che articolata, proviamo a riassumere su che basi De Mennato distingue questi tre fasi. L'orientamento con intenzionalità teoretica risponde ad esigenze prettamente epistemologiche e quindi analizza la relazione con la psicologia attraverso la definizione delle corrette metodologie nella ricerca educativa. Lo scopo è quello di non sovrapporre indicazioni di carattere psicologico all'interno della pedagogia e viceversa. Solo dopo la delimitazione dei rispettivi ambiti di riferimento, pedagogia e psicologia possono rapportarsi in modo paritario. L'orientamento progettuale si caratterizza, invece, per la competenza pratica tralasciando, o almeno tentando di allontanare, gli elementi pregiudiziali di ordine ideologico. In questo caso si privilegia la dimensione sociale legata al valore interventivo della prassi educativa. Da ultimo, l'orientamento legato alla storicizzazione delle scienze risulta essere la naturale evoluzione dei primi due passaggi. Mediante la generalizzazione della prassi dell'una e dell'altra disciplina, i contenuti vengono messi vicendevolmente a disposizione non in modo astratto e decontestualizzato ma in seguito ad una scelta consapevole. L'educazione risulta così dall'interazione di discipline (le scienze umane), ciascuna delle quali si confronta prima con la propria evoluzione interna e apporta, non senza difficoltà, i propri contributi.

Dell'analisi assai sommaria del lavoro di Patrizia De Mennato, conserviamo due istanze che ci appaiono feconde. La prima non è nuova: anche questa autrice sottolinea come il voler separare la dimensione teoretica da quella interventiva sia un errore alquanto anacronistico, essendo esso alla base di un modello di scienza di stampo positivista. In

⁹⁷ Ibidem, pag. 111.

secondo luogo, abbiamo involontariamente rintracciato una causa, forse la principale, per la quale la pedagogia si è anche inconsapevolmente avvicinata alla psicologia ovvero la necessità di procedere verso una maggiore autonomia dalla speculazione filosofica e parimenti verso lo sviluppo di una propria dimensione scientifica e operativa. Il momento in cui questo avvicinamento ha avuto luogo è stato il XX secolo quando anche la psicologia ha sviluppato per sé stessa un carattere maggiormente sperimentale, segno della profonda e rapida evoluzione avvenuta nella società durante il secolo scorso. Quello che cercheremo di sostenere alla fine di questo capitolo è che non si è trattato di un semplice “innamoramento” della nostra disciplina per un sapere giovane e all’apparenza più solido. Certo, la necessità di sganciarsi dalla filosofia ebbe un peso preponderante nel momento in cui la pedagogia cercò di definire una propria epistemologia disciplinare ma non dobbiamo dimenticare che anche la concezione dell’uomo era cambiata e a questa nuova antropologia soprattutto essa guardava quando ha deciso di modificare i propri indicatori. La psicologia forniva, cioè, tutti gli elementi descrittivi garantiti dal suo essere scienza, oggi diremmo risultati *evidence based*, necessari per estendere la dimensione normativa della pedagogia in senso materiale. Si tratta di una serie di metodi, di procedure, di tecniche e di strumenti volti ad ottenere la migliore acquisizione di conoscenze e di competenze oppure ad intervenire in situazioni di apprendimento particolari. Sappiamo però che parlare di “psicologia” senza specificare a quale teoria psicologica o a quale branca di questo sapere ci stiamo riferendo equivale a parlare di “pedagogia” senza tener a mente le molteplici e talvolta opposte correnti di pensiero che nei secoli hanno informato la riflessione sull’educazione. Ritenerne la psicologia come un’unica scienza certa è stato, infatti, per la pedagogia un primo grave errore che l’ha tratta nel tranello di dare per definitivi i dati forniti dal progresso in campo psicologico senza considerare che il metodo scientifico non è di per sé garante di qualsiasi ricerca sperimentale.

Vedremo inoltre che l’esigenza di farsi scienza autonoma per la pedagogia è stata solo il motivo superficiale rispetto all’urgenza di doversi adattare ad una nuova pratica per cui il primordiale fine educativo è stato frammentato in singole azioni volte a migliorare, con l’ausilio della ricerca psicologica, ambiti deficitari dello spazio formativo. Stiamo azzardando a dire che questa necessità proveniva più dall’esterno che dall’interno della nostra disciplina e con esterno intendiamo il sistema capitalistico che dal XIX secolo si è

affermato come teoria economica, politica ed umana. Ogni teoria dell'educazione così come ogni teoria dello sviluppo e dell'apprendimento rintracciabile in psicologia presuppone, infatti, una visione dell'uomo e di conseguenza della società basata su specifiche convinzioni filosofiche, economiche e politiche. Non è un caso che l'autorealizzazione dell'uomo come portatore di innata bontà quale fine ultimo dell'educazione, ancora presente in autori come Jean Jacques Rousseau, ha presto lasciato spazio agli standard del successo, della competizione e semmai della realizzazione dello spirito imprenditoriale di ciascun uomo e in quel momento la pedagogia ha incontrato la psicologia.

2. La scienza dell'anima

Nella convinzione che la nostra disciplina condivide con la psicologia un simile passato, cerchiamo ora di tracciare una rapida sintesi anche del percorso di questo sapere, solo all'apparenza più giovane.⁹⁸ Il termine "psicologia" quale scienza che studia i processi psichici e cognitivi, siano essi consci o inconsci, (stiamo volgarmente parlando di fenomeni che tutti sperimentiamo nella nostra quotidianità come la percezione sensoriale, la memoria, il linguaggio, le emozioni, l'umore, la personalità), si può dire relativamente recente. La psicologia nasce infatti come scienza autonoma solo quando lo studio di tali fenomeni passa dall'essere una spontanea osservazione del comportamento umano a quando questi entrano in un laboratorio per essere analizzati secondo il rigoroso metodo sperimentale derivato dalle scienze naturali; nel caso della psicologia le basi metodologiche furono ereditate dalla biologia, dalla fisiologia e dall'astronomia. Ciò non significa però che prima di questo momento, indicato generalmente nel 1879 con l'apertura a Lipsia del primo laboratorio sperimentale di psicologia ad opera di Wilhelm Wundt, l'uomo non si sia interrogato sul funzionamento della propria mente e sulle cause dei propri comportamenti. Prima che la psicologia scientifica si affermasse e facesse della

⁹⁸ Non essendo questa la sede per trattare in modo ampio la storia della psicologia e nella consapevolezza che gli argomenti che andremo ad incontrare necessiterebbero di uno spazio molto più ampio, rimando per uno studio più dettagliato degli eventi storici e delle correnti psicologiche a P. Legrenzi (2019), *Storia della psicologia*, Bologna: Il Mulino. Ai fini della nostra riflessione, in questo paragrafo, evidenzieremo solo le tappe che ci aiutano a meglio comprendere le dinamiche tra pedagogia e psicologia come discipline dotate oggi di un proprio statuto epistemologico.

persona una vera e propria sorgente di dati (il cosiddetto soggetto sperimentale), erano trascorsi circa duemila anni di feconda psicologia filosofica in cui l'essere umano non era considerato solo come una macchina indagabile attraverso l'analisi del comportamento manifesto, delle prestazioni e del funzionamento degli organi connessi all'attività celebrale, ma soprattutto come entità capace di aspettative, di intenzioni e di volontà. È ancora una volta nella cultura greca che rintracciamo una dottrina che indaga la natura dell'anima, considerata sia come elemento generatore di vita che come principio di consapevolezza dell'agire morale. Figure come il medico e filosofo Ippocrate, il medico anatomista Erasistrato e il più volte citato Aristotele⁹⁹ affermano una nuova concezione dell'uomo come animale, oggetto quindi indagabile con i metodi della scienza della natura. Aristotele chiarisce in modo inequivocabile, creando uno spartiacque con il passato, che l'uomo è parte della natura e che le sue conoscenze della realtà derivano dall'interazione con l'ambiente. Questa considerazione è di primaria importanza se consideriamo che nel successivo periodo medievale le premesse poste dalla cultura greca alla scienza dell'uomo vengono dimenticate se non addirittura negate. Prima di lui, Platone aveva concepito l'anima come incorporea e la vita psichica (chiaramente il termine è successivo) come indipendente dalla vita del corpo fisico. Il dualismo introdotto da Platone si configura con Aristotele in un parallelismo tra anima, quale forma dell'essere vivente, e corpo, materia dello stesso, senza che nessuna delle due parti sussista indipendente dall'altra. Il pensiero cristiano medievale, con la sua struttura gerarchica ed immobile sotto la guida di Dio, rigetta la possibilità di considerare l'uomo come oggetto di studio, malgrado accolga a pieno titolo la metafisica aristotelica, e ritarda di fatto qualsiasi possibile sviluppo. Solo la rivoluzione scientifica (si pensi agli empiristi Locke, Berkeley, Hume) e soprattutto la figura di Cartesio¹⁰⁰ permetteranno la (ri) nascita delle scienze dell'uomo. Il razionalismo cartesiano introduce il concetto di dualità che oltre ad influenzare la moderna psicologia in senso naturalistico, separa definitivamente la sfera della scienza da quella della filosofia. In seguito, gli empiristi inglesi rifiuteranno

⁹⁹ Trovo interessante che Legrenzi indichi il *De Anima* di Aristotele quale primo testo di psicologia scritto, riservando così ad un filosofo un primato anche in questo sapere. Solo a titolo di consultazione indico il testo di R. Grasso (2005), *La forma del corpo vivente : studio sul De anima di Aristotele*, Milano: Unicopli.

¹⁰⁰ Cartesio distingue nell'uomo la *res cogitans* ossia l'anima pensante e la *res extensa* ovvero il corpo inteso come macchina funzionante in modo autonomo. Inoltre indica due tipi di idee: le idee derivate, provenienti dall'esperienza sensibile, e le idee innate, le quali sorgono direttamente dalla mente come principi basilari (si pensi all'idea di Dio, all'idea del sé pensante o i principi matematici).

la possibilità dell'esistenza di un intelletto che non sia determinato unicamente da fattori ambientali o da risposte a stimoli esterni, concentrandosi soprattutto sul metodo empirico. Con l'affermarsi di una concezione meccanicistica, si può dire concluso qualsiasi discorso sull'anima e al contempo aperta la discussione sui processi fisici che regolano l'intelletto. Vedremo in seguito come nel XX secolo, all'affermarsi delle grandi scuole psicologiche, comportamentismo, psicanalisi e psicologia della Gestalt, solo queste ultime riprenderanno il tema dell'anima nei termini di coscienza e come di fatto oggi non godano di grande fortuna.

Tornando alla nostra breve disamina storica, è nella Germania del XIX secolo che la psicologia può dirsi nata come scienza autonoma grazie innanzitutto all'importanza di Kant nella speculazione filosofica e di due autori che vengono considerati come i precursori della psicologia scientifica: Herbart e Fechner. Ricomponendo la frattura creatasi con il dualismo cartesiano, Kant rifiuta la conoscenza come semplice ricezione del dato sensoriale ma pure l'esistenza di idee "innate" e ne promuove una visione più complessa come elaborazione derivata dall'uomo in veste di soggetto pensante.¹⁰¹ Anche la figura di Gustav Theodor Fechner si inserisce nella discussione circa l'esistenza dell'anima; malgrado il suo materialismo radicale, il fisico riteneva che essa (lo spirito) altro non fosse che una proprietà della materia, appartenente in misura più o meno complessa tanto all'uomo quanto agli animali o alle piante. Tale collegamento tra lo spirito e la materia permetterebbe di considerare la realtà come unitaria ma comunque indagabile con metodi di analisi distinti. Infine il nome di Johann Friedrich Herbart, che già abbiamo trovato nel primo capitolo al punto di partenza della disamina storica sulla pedagogia, ricompare qui in quanto egli fu il primo ad affermare che la psicologia è una scienza autonoma, non subordinata né alla filosofia né alla fisiologia.¹⁰² Inoltre egli aveva anticipato, parlando di anima, idee e coscienza, il concetto di inconscio che Sigmund Freud andrà a formulare circa settant'anni dopo. Ma nel complesso, l'importanza di queste figure è stata fondamentale perché ha spostato l'oggetto di studio della psicologia

¹⁰¹ L'estetica trascendentale kantiana riconosce che le cose in sé non sono accessibili direttamente ma attraverso la mediazione delle nostre percezioni, di conseguenza l'essere umano ha sempre e solo delle rappresentazioni degli enti. La nostra ragione opera in seguito sugli oggetti dell'esperienza filtrandoli attraverso la lente dell'intuizione e dei concetti puri.

¹⁰² Da notare che ancora Herbart non considera la psicologia una scienza sperimentale ma metafisica, per questo fondata appunto su metafisica, esperienza e matematica. Il dato matematico diventa preminente se consideriamo la necessità di misurare il fenomeno psichico, Herbart anche qui è un precursore. Cfr. il sopra citato P. Legrenzi (2019), *Storia della psicologia*, Bologna: Il Mulino, pp. 41-42.

dall'ambito del qualitativo a quello più misurabile del quantitativo, avvicinando tale sapere definitivamente prima alle scienze naturali e poi all'evoluzionismo. Si può dire che, se da una parte, l'ingresso nei laboratori sperimentali abbia comportato per la psicologia un avanzamento di classe nella gerarchia dei saperi e l'acquisizione di uno status di tutto rispetto, soprattutto a confronto con la pedagogia, dall'altro questo spostamento in avanti è coinciso con un completo cambio di rotta rispetto al punto di partenza. Il dualismo cartesiano alla base della moderna scienza aveva, suo malgrado, prodotto l'inafferrabilità dei problemi della mente e la psicologia in questo senso si occupa della soggettività assumendo il modello delle scienze naturali cosicché anche la coscienza diviene equiparabile ad un'oggettività fisica, spiegabile attraverso le evidenze scientifiche.¹⁰³ Insomma, ci sarebbe da chiedersi se la psicologia sia effettivamente nata con l'adozione del metodo sperimentale e la sua progressiva applicazione ad ogni forma del comportamento, come del resto ci viene spiegato in ogni manuale, oppure se per compiere tale salto qualitativo abbia ridotto il suo iniziale campo d'indagine. Le teorie psicologiche precedenti sviluppate nel corso di secoli, sebbene elaborate da illustri pensatori a partire dall'osservazione diretta, dall'auto-osservazione, dal colloquio e dall'introspezione, non possono rientrare nei rigorosi criteri di scientificità. La psicologia si era, insomma, finalmente sdoganata da quell'innocente passato filosofico. Ciò che è stato lasciato indietro non rientra nella sfera del sapere oggettivo o verificabile ma rimane, a nostro avviso, di fondamentale importanza per la formazione di una coscienza individuale e di riflesso per quella civica: la morale del singolo riflette, oggi come nell'antica Grecia, gli sviluppi dell'etica pubblica.

Vediamo quindi a cosa ci riferiamo quando parliamo di psicologia in educazione. Le due specializzazioni psicologiche che interessano l'ambito educativo (o pedagogico) sono la psicologia dello sviluppo e la psicologia dell'apprendimento. Partendo da quest'ultima, essa viene definita come un ambito disciplinare che riguarda i processi di apprendimento nelle diverse fasi dello sviluppo e in relazione alle richieste educative nei diversi ambienti di apprendimento (nella scuola, nelle università e nel sistema di formazione professionale) ma anche nei contesti lavorativi collegata qui all'esigenza dell'apprendimento lungo tutto l'arco di vita. Per questo si occupa di analizzare

¹⁰³ Lo stesso Husserl individua nello iato tra oggettivismo ficalistico e soggettivismo trascendentale (derivati dalla distinzione tra *res cogitans* e *res extensa* in Cartesio o qualità primaria e qualità secondaria in Galileo) l'origine della concezione della conoscenza in età moderna e la conseguente crisi delle scienze.

scientificamente e di proporre soluzioni operative a numerosi ambiti problematici riguardanti i processi cognitivi, l'acquisizione di competenze, i fattori personali o contestuali che ostacolano i fenomeni di apprendimento, i differenti stili e metodi di insegnamento.¹⁰⁴ Branca necessaria per comprendere le dinamiche individuali interne ai processi di apprendimento è la psicologia dello sviluppo che si occupa delle dinamiche di cambiamento che interessano l'individuo nel corso della sua vita ovvero i processi biologici, cognitivi, sociali ed emotivi che interagiscono per produrre variazioni nello sviluppo di ognuno. Dietro all'apparente semplicità di queste definizioni si nascondono (come per la pedagogia) numerose teorie dell'apprendimento e dello sviluppo che si diversificano anche in modo consistente principalmente sui temi della natura e dello sviluppo umano, sui fattori genetici o ambientali alla base di esso, sulla correttezza di indicare il processo di crescita di ogni individuo e le relative fasi di apprendimento in termini quantitativi o qualitativi. Anche per quanto riguarda l'educazione, queste tematiche hanno trovato ampio spazio e psicologi e pedagogisti hanno proposto, nel corso del tempo, sistemi educativi coerenti con l'una o l'altra credenza ossia se le possibilità di apprendimento dipendano maggiormente dall'ereditarietà biologica o dalle esperienze derivate dall'ambiente. Come abbiamo visto per altre tematiche nel primo paragrafo, la vecchia controversia "natura contro cultura" non è esclusiva della psicologia anzi essa la "eredita" solo in anni recenti dalla materia filosofica. In modo assai sommario possiamo dire che, attualmente, gli specialisti sono d'accordo nel ritenere che per spiegare lo sviluppo e il comportamento di uno o più individui sia necessario tenere in considerazione l'interazione continua di fattori innati e ambientali. Detto questo, ciò che è interessante per la nostra riflessione è sottolineare come nel XX secolo l'aver privilegiato l'una o l'altra visione della questione da parte di alcune teorie psicologiche ha comportato una non trascurabile considerazione della natura dell'uomo che si estende oltre la speculazione filosofica o psicologica per abbracciare l'intera esperienza-esistenza nel mondo da parte dello stesso.

Furono fondamentalmente tre le teorie psicologiche che interessarono ed innovarono il secolo scorso: la Gestalt, la psicanalisi e comportamentismo. Sebbene tutte e tre si siano diffuse sia in Europa che nel nord America e abbiano goduto di periodi di

¹⁰⁴ Per una definizione più dettagliata rimando alla Classificazione EUROPSY Educational psychology - (Educazione e Formazione) che si può trovare nel sito del Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi al link <https://www.psy.it/> sotto la voce "documenti".

grande successo, siamo quasi certi di poter affermare che sia la psicanalisi che la psicologia della forma non hanno oggi particolare credito in ambito accademico e tutto sommato vengono ritenute metodologie inadeguate all'identificazione di fasi di sviluppo e processi di apprendimento da parte di una psicologia, come quella attuale, quasi unilateralmente orientata in senso sperimentale. Al contrario, il comportamentismo, malgrado abbia superato le sue dichiarazioni più radicali e abbia subito un ovvio sorpasso dall'evolversi di teorie psicologiche più attuali, si pensi al cognitivismo e alle neuroscienze, rimane come un substrato più o meno consapevolmente radicato nella cultura "occidentale" dove ha lasciato tracce profonde nella considerazione del singolo individuo e in settori diversi della nostra società, conferendo caratteri peculiari sia alla scienza economica che a quella educativa. Mi riferisco alla fiducia che gran parte dei teorici dell'apprendimento sociale hanno riposto nell'ipotesi che lo sviluppo sia determinato prevalentemente dall'esperienza diretta, spostando il loro interesse verso i soli comportamenti osservabili e conferendo alla psicologia una vera e propria fondazione scientifica al pari delle altre scienze naturali. Malgrado non si possa ridurre la teoria dell'apprendimento tradizionale al modello meccanicistico, è fuor di dubbio che il behaviourismo,¹⁰⁵ sulla base ad esempio del condizionamento classico di Pavlov¹⁰⁶ elaborò a suo tempo una precisa corrispondenza nella relazione tra gli stimoli ambientali e le risposte dell'individuo espresse in comportamenti manifesti sotto forma di input forniti ed output in uscita. Inoltre, è caratteristica comune anche delle teorie dell'apprendimento sociale moderne intendere lo sviluppo come una progressiva evoluzione di tipo quantitativo. Si può rintracciare anche una correlazione del comportamentismo con l'empirismo inglese del XVII secolo: come John Locke definiva l'intelletto del fanciullo una "tabula rasa" ovvero una superficie indifferenziata su cui imprimere le conoscenze e i contenuti, allo stesso modo i primi teorici del

¹⁰⁵ *Behaviourismo*: dall'inglese *behaviorism* che deriva dal termine di *behaviour* cioè comportamento. Ponendo come unico oggetto della psicologia il comportamento dell'individuo, il behaviourismo o comportamentismo tende a ridurre la psicologia alla fisiologia.

¹⁰⁶ Il condizionamento classico si manifesta quando un animale o una persona associa uno stimolo neutro (nell'esperimento di Ivan Pavlov il suono della campanella) ad uno significativo (il cibo) e poi risponde al primo stimolo come se fosse il secondo (il cane associa il campanello al cibo e risponde con la salivazione al campanello come se si trattasse del cibo). Al centro del condizionamento operante di Skinner vi è invece il rinforzo: partendo da un comportamento spontaneo si procede ad un controllo di tale comportamento attraverso uno stimolo che viene utilizzato come rinforzo per indurre il soggetto a ripetere quel comportamento. Si veda P. H. Miller (1994), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna: Il Mulino, pag. 192.

comportamentismo considerarono la mente una scatola nera il cui funzionamento interno rimane assolutamente inconoscibile (essendo la sola esperienza diretta, l'empiria, l'unica fonte primaria della conoscenza) e, tutto sommato, neppure così rilevante ai fini dell'apprendimento. In questi termini si può sostenere un'equazione per cui se l'educazione si identifica con il mero apprendimento, allora l'acquisizione dei contenuti risponderà come una risposta corretta segue ad un determinato stimolo. Tutti conoscono John Watson, il teorico del comportamentismo,¹⁰⁷ se non altro per il suo celeberrimo esperimento del "piccolo Albert" (noi diremmo povero Albert)¹⁰⁸ a testimonianza delle ricerche sui riflessi dei neonati e la sua convinzione che modificando l'ambiente si potesse cambiare il comportamento degli individui.

Oggi non possiamo sapere quali aspettative avessero Watson, Skinner e gli altri comportamentisti circa l'utilizzo del meccanismo stimolo-risposta per lo sviluppo della società, ma riteniamo che la tesi prima del comportamentismo, ossia che ogni individuo possa essere modellato per migliorare la propria e la comune esistenza, sia quanto meno riduttiva se volessimo considerarla dal punto di vista pedagogico attraverso il concetto di autoeducazione e possibilmente anche pericolosa se portata ad estreme conseguenze.¹⁰⁹ Notiamo ora come il comportamentismo rappresenta l'unica teoria dell'apprendimento interamente sviluppata negli Stati Uniti che si è imposta nella psicologia statunitense almeno fino agli anni Sessanta del secolo scorso, ponendosi alla base della cultura pragmatista tipica della società nordamericana. È chiaro che la "razionalità strumentale"¹¹⁰ non nasce con il comportamentismo e di certo non nel Ventesimo secolo

¹⁰⁷ John Brodus Watson pubblica l'articolo *Psychology as a Behaviorist Views It* nel 1913 dove afferma che lo scopo della psicologia come scienza è quello di descrivere e predire il comportamento umano manifesto, non di spiegare gli stati di coscienza. A tal fine il comportamento umano come quello animale dovrebbe essere studiato in rigorose condizioni di laboratorio.

¹⁰⁸ Con il famoso esperimento Watson tentò di condizionare il bambino Albert ad aver paura di un ratto bianco. In questo caso il condizionamento fu eseguito presentando un ratto bianco seguito da un forte rumore metallico, causato da una barra metallica, ogni volta che il piccolo toccava l'animale. In seguito a ripetute sessioni, il piccolo reagiva con un pianto disperato anche quando il ratto gli veniva presentato senza il forte rumore.

¹⁰⁹ Quando dismetterà l'attività di docenza universitaria, in seguito ad un presunto scandalo amoroso con la sua assistente, Watson passerà a lavorare nel privato con aziende del settore pubblicitario, prestando le sue teorie psicologiche alle necessità di efficienza tipiche del mondo industriale.

¹¹⁰ M. Conte (2017), *Didattica minima: anacronismi della scuola rinnovata*, Limena: Libreriauniversitaria.it, pp. 25-27. Riprendo letteralmente il termine usato dal professore per indicare la logica della dialettica tra ragione soggettiva e ragione oggettiva. Un contrasto che proviene storicamente dal dualismo concepito da Cartesio, dall'elogio della tecnica di Bacon per attraversare l'Illuminismo e giungere fino in età contemporanea alla supremazia dei mezzi sui fini, al funzionalismo ad ogni costo e in tutti i campi della vita umana.

ma ci pare di non sbagliare nel sottolineare che entrambe condividano come comune denominatore una concezione meccanicistica e riduzionistica dell'uomo quale macchina perfetta che sfocia in età contemporanea nel delineare una specifica antropologia di individuo, rintracciabile fin dalla fine del XIX secolo nella tradizione capitalistica del mondo anglo-americano.¹¹¹ Solo per fare alcuni nomi che ci permettono di collocarci nel panorama psico-pedagogico americano dei primi anni del Novecento, e senza nessuna pretesa di completezza, citeremo Stanley Hall, autore decisivo per la fondazione di una psicologia dello sviluppo come scienza, ancora William James, ritenuto il padre del pragmatismo, e infine Edward Thorndike che, riprendendo gli insegnamenti di James, trasferirà i concetti della relazione stimolo-risposta all'ambito dell'apprendimento. L'applicazione delle teorie comportamentiste alle questioni educative, soprattutto l'osservazione che le caratteristiche individuali sono frutto dell'apprendimento e quindi del contesto sociale, influenzerà in modo marcato un'impostazione marcatamente funzionale dell'insegnamento che ancora oggi è peculiare della scuola americana. Come non notare infine che, anche nel vecchio continente, l'economia richiede ai sistemi formativi il perseguimento di obiettivi indirizzati all'acquisizione progressiva di competenze tecniche fin dalla scuola di primo grado e programmi e curricula sono quindi pensati per dare un approccio rigorosamente "scientifico-razionale" all'organizzazione della didattica e alla valutazione oggettiva in modo da far emergere dal gruppo gli elementi più dotati di abilità funzionali. Non soggetti pensanti ma soggetti abilitanti che apprendono e mettono in pratica nel minor tempo possibile.

3. Pragmatismo¹¹² in John Dewey

¹¹¹ In un interessante anche se non molto recente (1972) articolo pubblicato nel "Psychological Bulletin", K. F. Riegel affronta l'influenza dell'ideologia politico-economica sull'evolversi della psicologia dello sviluppo. L'autore sostiene, a mio parere con successo, che le condizioni culturali generali di una società forniscono le basi per la crescita in una determinata direzione delle scienze sociali. Delinea le caratteristiche filosofiche, educative, citando la teoria dell'evoluzione della specie di Darwin e la lotta per la sopravvivenza di Hobbes, nonché l'orientamento religioso, politico e di natura socio-economica che hanno permesso lo svilupparsi del sistema capitalistico.

¹¹² Il pragmatismo prese le mosse verso la fine dell'Ottocento dalle teorie di Charles Sanders Peirce e si sviluppa nel secolo successivo con William James e i suoi *Principi di psicologia*. In seguito John Dewey, il quale partendo proprio dall'esame di James e dai risultati delle moderne biologia e psicologia, propose una definizione di esperienza in cui l'interazione tra individuo e ambiente si traduce in una forma di adattamento del primo e nell'utilizzazione del secondo. In generale, il pragmatismo si basa sulla convinzione che una determinata condotta politica, sociale, religiosa, economica, perché non pedagogica, deve essere adottata o meno tenendo in considerazione esclusivamente l'utilità che essa ha per la vita dell'uomo in quella società.

In parte critico verso l'orientamento psicologico comportamentista fu senza dubbio John Dewey che, malgrado fosse stato tra i giovani allievi di Stanley Hall, non può avallare l'idea che le caratteristiche individuali siano il mero frutto di un apprendimento indotto. Nel già citato *Le fonti di una scienza dell'educazione*¹¹³, riflettendo sulla possibilità di pervenire ad una vera e propria pedagogia scientifica, egli nega categoricamente qualsiasi possibilità di derivare le basi epistemologiche della pedagogia dalla psicologia. In questo senso il riferimento non è ad una generica disciplina psicologica ma alla corrente comportamentista che in quegli anni si era affermata come indirizzo culturale predominante. Ritenuta appunto una "fonte" per la materia educativa, la psicologia può fornire alla pedagogia solo gli strumenti operativi non certo modelli o regole applicabili in modo meccanico all'azione educativa. Le posizioni progressiste¹¹⁴ che sia Dewey che la maggior parte dei comportamentisti appoggiavano, nonché l'importanza che il filosofo assegna al metodo scientifico e il fatto che anche la filosofia deweyana, come il comportamentismo, affonda le sue premesse nell'evoluzionismo darwiniano, hanno spesso accumulato parte del suo pensiero pedagogico alle istanze della psicologia comportamentista e soprattutto, con questa, ad una proposta di scuola puerocentrica, ridotta alle attività pratico-laboratoriali e ad una preparazione utilitaria volta alla spendibilità lavorativa. Sappiamo che la fama del pedagogista americano, ancora oggi tra i più citati anche nel nostro Paese, è dovuta all'aver introdotto per primo il movimento dell'attivismo pedagogico che si caratterizza per porre al centro l'educando, valorizzare l'esperienza (si può considerare il modello deweyano una filosofia per la pratica), la motivazione all'apprendimento, la socializzazione tra pari, la necessità di un ambiente anti-autoritario e anti-intellettualistico¹¹⁵ che favorisca per il tramite dell'educazione la ricerca di un significato politico. Crediamo altresì che il suo impegno non si possa ridurre alla semplice opposizione tra un'educazione di esperienza e un'educazione di cultura. La temperie culturale dei primi anni Cinquanta del Novecento e l'affermarsi dell'egemonia

¹¹³ Si faccia ancora riferimento a J. Dewey (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia e al primo capitolo di questo elaborato al paragrafo 1.2.2.

¹¹⁴ M. Baldacci (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: Franco Angeli. Nello specifico le pp. 111-116 affrontano in modo più che esaustivo, allontanando ogni possibile fraintendimento, il dibattito che impegnò negli Stati Uniti conservatori da una parte, difensori di una scuola basata sullo studio delle discipline canoniche e progressisti dall'altra, favorevoli ad un rinnovamento delle istituzioni educative in chiave liberal-democratica.

¹¹⁵ La logica strumentalista si oppone in Dewey alla concezioni idealistica della conoscenza in astratto.

socio-economica liberale ha senza dubbio permesso che parte del suo “credo” fosse travisato.

Il progressismo, nato inizialmente alla fine dell'Ottocento quale espressione del disagio delle classi urbane nelle zone maggiormente industrializzate degli Stati Uniti, si tradusse agli inizi del nuovo secolo in una tecnicizzazione dell'economia e nella ricerca di una sempre maggiore efficienza della funzione politica, elementi che mal si sposano con l'idea di uguaglianza proposta da Dewey. I sostenitori del progressismo furono chiaramente influenzati dalle teorie del filosofo soprattutto rispetto l'importanza formativa del metodo scientifico e la rilevanza sociale della pratica a scuola (il *learning by doing*) ma, guardando a posteriori, possiamo dire che il risultato del progressismo americano è esattamente agli antipodi di quell'ideale di educazione democratica proposta dal noto pedagogo. Non ci stupisce quindi che Max Horkheimer attribuisca al pragmatismo di Dewey una razionalità tecnico-scientifica di chiara matrice positivista.¹¹⁶ La ragione soggettiva e l'adozione del metodo sperimentale portano, infatti, con sé la fine della demarcazione tra fini e mezzi ovvero la certezza che esistano valori ultimi, validi a prescindere. Chiaro, questa è la parte della riflessione di John Dewey che tutti faticiamo a comprendere. Io proprio non ci riesco. Ammetto la necessità del filosofo americano di evidenziare come i fini siano in buona parte relativi ad una determinata cultura e, accettando un'ottica sociologica, spesso lontani da ideali astratti; tra l'altro il povero Dewey, il fine lo aveva bene a mente ed era stimabile. Malgrado ciò, non posso non sostenere che si corra un rischio alto nell'imboccare la strada dell'equazione fini-mezzi. Come riporta Conte, Horkheimer aveva messo in guardia tanto tempo fa¹¹⁷ sul fatto che il mezzo liberato da qualsiasi limite se non il fine che deve raggiungere è un “pericolo pubblico”. Oggi possiamo dire che quel mezzo, ovvero l'atteggiamento scientifico-sperimentale ritenuto da Dewey ciò che di più democratico si può offrire all'educazione per affrontare i problemi sociali, ha preso il sopravvento. Non era certo nelle sue intenzioni. Purtroppo, come ha evidenziato Horkheimer, dedicando l'intero primo capitolo della sua opera proprio al binomio mezzi-fini, il pragmatismo già

¹¹⁶ M. Conte (2017), *Didattica minima: anacronismi della scuola rinnovata*, Limena: Libreriauniversitaria.it. Alle pp.34-35 Conte cita Horkheimer e delinea l'accusa dello stesso Autore allo strumentalismo all'interno dell'opera *Eclissi della ragione*.

¹¹⁷ La prima pubblicazione dell'opera *Eclipse of reason* risale al lontano 1947. A scopo di consultazione l'edizione presa in esame è M. Horkheimer (1982), *Eclisse della ragione*, (7. ed), Torino: Einaudi.

per come si presentava in Dewey risulta problematico perché, anche quando la ragione soggettiva supera la considerazione dei suoi valori utilitari, rimane comunque legata all'interesse che la società considera come primario in quel determinato periodo storico. La ragione che non riflette su sé stessa è destinata a diventare uno strumento di produzione per qualsivoglia sistema produttivo, sociale o politico, democratico o dittatoriale che sia. Non sarà un caso che Horkheimer scrive all'indomani della fine del secondo conflitto mondiale (il testo comprende anzi alcune conferenze tenute già nel 1944), quando la ragione soggettiva aveva dato prova in Europa di perfetta idoneità al raggiungimento di scopi prefissati. Negare alla filosofia l'unico suo scopo ossia quello di ricercare i significati, non coincide necessariamente con il ricadere in un vecchissimo dualismo, al contrario significa poter mantenere l'autonomia della conoscenza sulla *praxis*. Allo stesso modo, per quanto sia allettante l'idea di una "educazione nuova", legata allo sviluppo psico-fisico del singolo discente e all'epoca storica in cui ogni esperienza umana concretamente si realizza, la sottovalutazione dei contenuti culturali (le materie cosiddette classiche) svisciva la portata dell'atto educativo. Vedremo verso la fine del capitolo come la diatriba tra neumanisti e "progressisti" sia tuttora viva e vegeta anche in casa nostra. Diremmo intanto un'eresia. L'educazione non ha scopi immanenti ma trova il proprio scopo nella sua realizzazione. E per concludere, desideriamo specificare: come è ovvio non siamo qui a dibattere su chi tra il filosofo americano o quello tedesco abbia avuto la meglio. La storia ha largamente dimostrato i pericoli di disconoscere alla ragione la possibilità (necessità) di derivare fini ragionevoli in sé; una razionalità priva di senso morale, di sensibilità estetica, di cogenza etica è buona solo al raggiungimento di uno scopo, buono o cattivo. Solitamente cattivo. Non è difficile capire che anche oggi la nostra società pone al centro la ragione strumentale. Ci apprestiamo quindi a riflettere su come si traduca oggi in ambito educativo l'efficienza del mezzo a dimostrazione di quanto sottile sia il confine tra psicologia, pedagogia ed economia.

4. Scienza economica a scuola

L'ultimo atto della ragione strumentale, traduzione sottaciuta del fine che giustifica il mezzo, si esplica oggi nella diffusione delle teorie di management all'interno delle istituzioni scolastiche. Comparso in Italia quasi parallelamente alla riforma

sull'autonomia scolastica,¹¹⁸ il management per le scuole è stato accolto in modo quasi unanime dalla classe politica e dai settori produttivi come la soluzione definitiva al “mal di scuola”,¹¹⁹ patologia cronica del nostro Paese, cui le varie riforme hanno tentato, invano, di porre rimedio a cadenza più o meno regolare. Di fronte alla necessità di migliorare la qualità del processo d'istruzione in tutti i suoi gradi, di adeguare lo stesso agli standard europei,¹²⁰ di vincolare i programmi curriculari alle reali necessità del Paese e del suo tessuto economico, le teorie di management hanno proposto una valida alternativa nel tempo della scuola vista come organizzazione, niente di più semplice che un sottosistema del più grande sistema “società”. Il nuovo modello di scuola che si intravede all'alba del decentramento del sistema nazionale di istruzione deve rispondere al “nuovo clima politico e culturale che si era venuto a creare a partire dai primi anni Novanta”¹²¹ e non può esimersi dal rispondere “ad una cultura del servizio prioritariamente centrata su esigenze, richieste e bisogni degli utenti”.¹²² L'articolo 21 della legge 59/1997 inerente la realizzazione dell'autonomia in materia di istituzioni scolastiche prevedeva che le singole scuole acquisissero competenze gestionali su più livelli: nell'ordine, finanziario, organizzativo, didattico e di ricerca. Ora, se l'autonomia dei primi due livelli, quello finanziario e quello organizzativo, può in qualche misura essere comprensibile se messa in relazione con la disomogeneità del tessuto sociale in tutto il territorio nazionale, di certo non può passare inosservato come l'autonomia

¹¹⁸ Con l'approvazione della Legge 59/97 (Legge Bassanini) anche il sistema scolastico viene inserito all'interno della generale riforma dello Stato riguardante il comparto della Pubblica Amministrazione e diretta al superamento del centralismo burocratico in senso autonomistico. Tale rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione prevedeva il decentramento del sistema amministrativo, con lo spostamento di competenze verso le Regioni e gli enti locali, la programmazione autonoma per ogni istituto di interventi e di allocazione di risorse, la personalizzazione dei programmi in relazione alla domanda di cultura e di professionalizzazione che richiede il territorio specifico.

¹¹⁹ P. Romei (1999), *Guarire dal mal di scuola: motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Scandicci: La Nuova Italia. Romei fu tra i primi a proporre un modello organizzato di scuola come impresa e a dichiarare come insegnanti e pedagogisti nutrano delle resistenze a tale riconfigurazione della scuola.

¹²⁰ Nella prima metà degli anni Novanta, la Commissione europea indirizzava le linee perseguibili per una armonizzazione delle politiche scolastiche dei singoli Paesi attraverso due *Libri bianchi* intitolati *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993) e *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995). L'intento dichiarato era quello di favorire il passaggio da sistemi di istruzione nazionale considerati arretrati e legati soprattutto alla necessità di alfabetizzazione della popolazione a sistemi più flessibili e dotati di maggiore autonomia in linea con il paradigma della globalizzazione, in cui i piani dell'istruzione, della formazione professionale e il mondo del lavoro siano permeabili.

¹²¹ M. Cornacchia (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano: Unicopli, pag. 94.

¹²² Ivi.

didattica,¹²³ legata a doppio filo e di fatto dipendente dai precedenti due livelli, rischia di deteriorare e non di migliorare la qualità offerta dal sistema d'istruzione nazionale che proprio perché nazionale non dovrebbe essere, a nostro avviso, diversificato. Nella sostanza, accanto alle materie che chiameremo “generalì” in quanto presenti nei programmi nazionali, ogni istituto può individuare materie aggiuntive, facoltative o extracurricolari, sulla scorta delle necessità degli allievi all'interno della scuola e delle organizzazioni di varia natura dislocate nel territorio di riferimento. Se e come questo venga realizzato dipende ovviamente da cosa significa quel “territorio” in cui un determinato istituto scolastico si trova a gravitare. È chiaro, che le esigenze finanziarie-organizzative-didattiche del miglior istituto secondario di una grande città settentrionale non potranno mai coincidere con le necessità territoriali della più piccola scuola di una periferia meridionale del nostro Paese.

Sul piano pratico, gli intenti della cosiddetta legge Bassanini si tradussero in una carrellata di decreti che ancora oggi regolamentano l'organizzazione del sistema scolastico italiano. Per riassumere, in modo più che sommario, i cambiamenti più importanti hanno riguardato: l'attribuzione di personalità giuridica alle singole scuole (che con l'occasione vengono ridimensionate); il riconoscimento della qualifica dirigenziale al capo d'istituto ovvero il preside assume il ruolo di dirigente scolastico, il quale come un vero e proprio amministratore delegato è chiamato ad amministrare le risorse economiche spettanti a ciascun istituto e a vigilare sulle attività del personale cioè gli insegnanti di cui finora non si era neppure sentito parlare; a questi ultimi sono richieste specifiche competenze tecnico-didattiche da esibire in forma collegiale tramite una adeguata stesura del POF (il Piano dell'offerta formativa), il documento costitutivo e rappresentante l'identità di ogni istituto scolastico. Esso deve riconoscere le esigenze dell'utenza, cioè nuovi studenti o possibili iscritti e le loro famiglie, e proporre programmi adeguati, con i saperi di base modulati in relazione alle necessità di professionalità richieste nell'area geografica cui la sede scolastica fa da specchio. Se nelle preoccupazioni iniziali, una tale riconfigurazione

¹²³ Il comma 9 del suddetto art. 21 recita: “L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. [...]”.

doveva sopperire ad un numero di abbandoni ancora non tollerabile nel nostro Paese, a garantire il diritto allo studio a tutti gli allievi, a favorire il raggiungimento dei massimi livelli di studio per una fetta sempre maggiore della popolazione, la situazione che si è venuta a creare nella realtà è quella di un sistema scolastico gestito secondo le dinamiche di domanda ed offerta, secondo un rapporto che non sapremmo come definire se non come mercato della formazione. È innegabile, del resto, che malgrado si continui a riconoscere all'istituzione scolastica le peculiarità tipiche di alcune forme organizzate (come ad esempio le "aziende sanitarie") e quindi la non totale sovrapposizione con modelli puramente aziendali, il risultato finale è quello di far coincidere, anche a livello terminologico, il contesto educativo con concetti, modelli, finalità della cosiddetta cultura d'impresa.¹²⁴ Rimane da capire se tale modello abbia realmente risolto le pur evidenti contraddizioni del nostro sistema educativo. Perché al di là dell'applicazione e degli aggiustamenti di legge successivi al 1997, una tale riqualificazione degli ambienti finalizzati all'educazione ha inciso profondamente su ciò che finora è rimasto sottaciuto nella discussione ma che più ci interessa ossia lo spazio pedagogico. Questa considerazione mira a collegarsi direttamente a tutta la disamina presentata nel capitolo primo ed intende ricordare come i cambiamenti socio-culturali hanno sempre inciso sui confini della disciplina, il più delle volte in modo sfavorevole rispetto l'autonomia che la pedagogia dovrebbe mantenere.

Riteniamo che, malgrado la difficoltà di confrontarsi con avversari sempre più forti, il pedagogico non può esimersi dal dibattere la liceità dei cambiamenti avvenuti negli ultimi vent'anni e lo fa per garantire che la stessa forma d'istruzione sia effettivamente destinata in modo eguale ad ogni studente e affinché il concetto stesso di educazione non riduca via via i suoi margini, sovrapponendoli con quelli di altri saperi, prima la psicologia ed ora l'economia, ma li mantenga saldi e ancorati al concetto di *Bildung* che tanto amiamo. Secondo gli esperti del settore, la materia del management scolastico arriva in Italia piuttosto tardi rispetto al contesto anglosassone (Stati Uniti e Gran Bretagna) dove fin dagli anni Novanta del secolo scorso si sono diffuse espressioni come *school*

¹²⁴ A riguardo anche nella letteratura italiana abbiamo esempi dell'applicazione delle teorie del management all'interno del sistema scolastico. Si veda A. Ricci (2000), *Total quality management nella scuola. Guida all'introduzione del Management di qualità nel sistema educativo nazionale*, Roma: Armando. Da notare come le proposte giungano sempre da attori coinvolti in ambito educativo solo parzialmente; nel caso specifico, l'autore è un ingegnere elettromeccanico che nel corso della carriera ha ricoperto numerosi ruoli manageriali.

management, educational management o *school administration* e dove tali materie hanno già fatto il loro ingresso anche in ambito accademico con l'istituzione di specifici corsi universitari miranti a formare docenti e dirigenti scolastici dotati di competenza manageriale nell'organizzazione scolastica. In Italia, forse proprio in ragione della profonda riflessione epistemologica che ha interessato quasi tutta la seconda metà del XX secolo, l'accoglimento delle istanze provenienti dalle teorie di management scolastico non sono state accolte senza perplessità e talvolta aperti disaccordi. Si è parlato di un vero e proprio pregiudizio pedagogico-didattico¹²⁵ per indicare quella letteratura e talvolta singoli autori che hanno apertamente criticato l'instaurarsi di simili modelli all'interno della scuola. Per quanto possa sembrare controcorrente, anche chi scrive nutre seri dubbi sull'applicabilità di tali teorie in ambito educativo, non sia altro perché il rapporto di forza non è mai, per dirla con Bertolini, "ad armi pari" e l'educativo tende sempre a rimetterci di fronte alle esigenze della realtà. Basterebbe questo motivo per ritenere che le istanze pedagogiche andrebbero in ogni caso salvaguardate ma, vedremo nel prossimo paragrafo, che esiste anche un secondo motivo di ordine pratico.

Sono passati più di dieci anni dalla pubblicazione del testo di Matteo Cornacchia, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, in cui l'autore elencava, in modo lucido e direi da una posizione moderata, i vantaggi che le istituzioni scolastiche italiane avrebbero ricevuto da un'organizzazione più razionale del sistema scuola. Riportando alcuni estratti del mirabile *La scuola raccontata al mio cane*,¹²⁶ Cornacchia spiegava come l'autrice fosse tra i molti insegnanti, dirigenti, educatori, pedagogisti convinti che l'approccio organizzativo mutuato da settori estranei a quello dell'educazione significasse una sorta di "aziendalizzazione" della scuola. Insomma, secondo l'autore, Paola Mastrocola e compagni avrebbero frainteso solo rare "derivate assunte dagli istituti in nome dell'autonomia".¹²⁷ La questione, semmai, ruotava intorno alla definizione di una chiara epistemologia della nascente "scienza del management scolastico", ancora poco compresa nel nostro Paese e a cui la stessa pedagogia iniziava a guardare con interesse in quegli anni. Giungiamo all'oggi. Dopo più di un ventennio dalla riforma sull'autonomia

¹²⁵ M. Cornacchia (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano: Ed. Unicopli, Prefazione a cura di G. Rembado, pag. 11.

¹²⁶ P. Mastrocola (2011), *La scuola raccontata al mio cane*, 2 ed., Parma: Guanda Editore.

¹²⁷ M. Cornacchia (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano: Unicopli, pp. 27-28.

scolastica, la scuola come organizzazione è una realtà conosciuta da tutti coloro, a vario titolo, l'hanno frequentata in questi ultimi anni. *Trasparenza, semplificazione, efficienza, efficacia, qualità del servizio, valutazione dei risultati* e ancora *POF, PEI, portfolio delle competenze, piani di studio individualizzati, obbligo scolastico e obbligo formativo, diritto-dovere di istruzione*¹²⁸ sono solo alcune delle parole che abitano oggi gli ambienti scolastici. Eppure, temo che tali concetti non abbiano sortito l'effetto sperato rispetto al miglioramento delle funzioni e delle finalità istituzionali di una scuola che si voleva "nuova". Oggi possiamo dirlo non perché alberga in noi un pregiudizio pedagogico verso le questioni pratiche ma perché i risultati sono sotto gli occhi di tutti, alunni e famiglie compresi. Paola Mastrocola non aveva frainteso, anzi aveva solo previsto, probabilmente in forza della sua esperienza come docente, che le cose non sarebbero affatto migliorate.

Una Paola Mastrocola esasperata dalle critiche¹²⁹ successive all'uscita dei suoi tre libri-pamphlet¹³⁰ dovette più volte difendere (in forma epistolare) il suo diritto di insegnare la materia che aveva per tanti anni coltivato e che amava. Malgrado sia l'autrice sia chi l'aveva sostenuta a mezzo stampa vengano tuttora indicati come insegnanti vecchio stampo, borghesi difensori di una scuola antica, classista e addirittura fascista, incapaci di comprendere le necessità di un'educazione al passo con i tempi, non è necessario essere pedagogisti esperti per comprendere che il prezzo più alto per la nuova scuola allineata alla società lo ha pagato la cultura. A riprova di questo, qualche anno fa Salvatore Settis, che pedagogista non è ma la sua materia l'ha insegnata e coltivata fuori e dentro le università, scriveva su un quotidiano nazionale un lungo ma chiarissimo

¹²⁸ Ibidem., pag. 13.

¹²⁹ Venne addirittura coniato un termine, il "mastrocolismo" di cui riporto una definizione reperibile in vari blog di discussione online ossia: la "*tendenza dell'insegnante di liceo ad autorizzarsi attraverso un atteggiamento di severità accattivante, di passione autarchica per la materia unita a sprezzatura verso le tecniche didattiche e disprezzo verso studenti rozzi incolti e refrattari a capire e amare i testi del canone letterario e la grammatica tradizionale. Nell'insegnante della scuola di base si manifesta spesso nella tendenza a qualificarsi alzando incautamente l'asticella, ovvero anticipando contenuti complessi sottoforma di nozioni da incamerare per prepararsi al liceo. Si può incontrare anche in molti genitori ansiosi e invadenti, che chiedono alla scuola di essere assicurati rispetto al loro sistema di attese*". Definizioni di questo livore testimoniano, a mio avviso, come la scrittura a tratti sarcastica dell'autrice sia stata completamente fraintesa. La lettera a mezzo stampa di seicento accademici per difendere l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana e tutta la polemica successiva danno prova di come i testi dell'autrice abbiano raggiunto il loro intento ossia quello di suscitare una riflessione critica sui cambiamenti di scuola e università, non certo proporre un ritorno nostalgico alla scuola del passato.

¹³⁰ Uscirono in successione e pensati come un trittico il già citato *La scuola raccontata al mio cane* (2004), *Togliamo il disturbo* (2011) entrambi editi da Guanda editore e infine *La passione ribelle* (2015) edito invece da Laterza.

articolo¹³¹ che in forma incontestabile traccia la parabola discendente della scuola italiana e contemporaneamente la fine del concetto di educazione. Senza usare mezzi termini, Settis dichiara che per insegnare una materia dovrebbe essere prima di tutto necessario conoscerla in modo completo, più che esaustivo, affinché la passione dell'insegnante per gli argomenti presentati a lezione venga trasmessa agli studenti. Il "come insegnare" quei contenuti dovrebbe essere un elemento marginale, non necessariamente utile ai fini della trasmissione di un sapere che un docente preparato sa senza dubbio comunicare senza che qualcun altro gli indichi il metodo. L'importanza assunta dalle modalità di insegnamento (il metodo organizzato in programmi) a discapito dei contenuti ha raggiunto oggi livelli preoccupanti ma, d'altra parte, è il fine dell'educazione tutta ad essere mutato. Scrive Settis che la tecnica dell'insegnare determina esclusivamente l'acquisizione di competenze, non di cultura, in quanto esse (le *skills* del curriculum vitae) serviranno per eseguire una predeterminata funzione in una prospettiva in cui la tecnica della scuola è parente della scienza della comunicazione e della pubblicità commerciale. Noi aggiungiamo schiava del libero mercato. Ai nostri occhi sembra più che evidente che in questo modo si riducono le funzioni dell'insegnare. Dovendo fornire all'individuo in formazione il pacchetto di conoscenze e competenze utilizzabili nel successivo processo di produzione, la scuola necessita di un nuovo modello di insegnante più simile ad un

¹³¹ Ne riporto la parte conclusiva: *“La sapienza specifica dell'insegnante diventa un bagaglio ingombrante, se «sapere la matematica» (o la storia) conta poco o niente, se vale solo una tecnica dell'insegnare che è parente stretta della «scienza della comunicazione» e della pubblicità commerciale. Concentrarsi sulle modalità dell'insegnamento e non sui suoi contenuti. Questa sembra essere la parola d'ordine della nuova scuola, «buona» o cattiva che sia. Si viene così a creare una perversa simmetria: agli insegnanti si chiede di spostare l'accento, nella loro preparazione e nel loro lavoro, dai contenuti ai metodi d'insegnamento. Agli studenti si chiede di spostare l'accento dalla elaborazione della conoscenza all'acquisizione di abilità, competenze, skills. La scuola così intesa può forse ancora (stancamente) trasmettere nozioni, ma non la passione di sapere. Le nozioni, una volta acquisite, non serviranno a pensare il futuro creativamente, ma a eseguire questo o quel lavoro lungo binari prestabiliti. Da una scuola così concepita resta ovviamente fuori lo spirito critico, il senso del dubbio, la vigilanza intellettuale sulle informazioni ricevute e sulle nozioni correnti, il desiderio di controllare quel che ci vien detto, la capacità di ragionarne con indipendenza di giudizio, la creatività. Restano fuori le virtù essenziali di un buon cittadino. Ma in verità l'insegnante ideale è chi sa benissimo la storia o la matematica, vi dedica la miglior parte del suo tempo, e ha elaborato la passione di trasmetterla perché la considera non solo utile, ma bella da coltivare, da conoscere e da far conoscere. Solo un insegnante come questo (e per nostra fortuna nella scuola italiana ce ne sono ancora migliaia) saprà davvero trasmettere, attraverso la storia o la matematica, la capacità di ragionare con rigore che è la dote più preziosa di ogni essere umano. Questo insegnare con passione (per i contenuti, non per i metodi) presuppone una concezione della scuola come luogo dove si insegna a pensare, non a «fare cose» che appaiano immediatamente produttive, secondo gli indecenti equivoci della cosiddetta «alternanza scuola-lavoro». E prima di scegliere da che parte stare, pensate un momento: salireste mai su un aereo sapendo che ai comandi non c'è un bravissimo pilota, ma un esperto in didattica del pilotaggio?”* Salvatore Settis, Il Fatto Quotidiano, 15 marzo 2018.

funzionario tecnico, che sia oggettivo rispetto ai contenuti che trasmette, neutrale riguardo ai valori, quasi asettico, in pratica senza alcuna etica. In questa cornice, che considera lo studente unicamente come futuro mezzo di sviluppo economico, non rimane spazio per un'educazione che promuova lo sviluppo di una coscienza civica. L'insegnante "ideale", ovvero quello che ritiene sia più importante trasmettere i contenuti della disciplina che insegna, assume infatti anche ad una funzione etica ovvero quella di stimolare il pensiero critico, altra cosa dal "saper fare cose" immediatamente utili. Questo tipo di insegnante sembra essere una specie in via di estinzione perché l'ideale di una pedagogia come attività morale fatica a trovare spazio nell'attuale società di consumo. La formazione ridimensionata ad un percorso più che mai rettilineo dalla scuola al lavoro non prevede alcun orizzonte etico.

Fortunatamente, ci sono ancora alcuni esemplari riconducibili a questa tipologia di insegnante, li troviamo in tutti i gradi della pubblica istruzione e li riconosciamo in quanto *l'insegnante etico perché politico è un vivente che lotta per preservare intatto il proprio sensorio uditivo. Egli sente e comprende che qualcosa non sta andando per il verso giusto, e agisce di conseguenza.*¹³² Quello che non sta andando nel verso giusto sono, per riassumere, la tendenza aziendalistica della scuola, e precisiamo non dell'amministrazione dell'istituzione scolastica, la quale aveva indubbiamente raggiunto livelli di burocratizzazione insostenibili, ma della scuola nel suo complesso, materie curriculari e autonomia dell'insegnamento comprese. Tutto questo in favore della nuova scuola delle competenze diretta all'esito formativo e protesa all'apprendimento permanente. Questo lo scopo della scuola che si definisce "democratica", che permette agli studenti di completare la scuola dell'obbligo, non considerando né la quantità né la qualità degli apprendimenti salvo poi liberare maturandi drasticamente impreparati ad affrontare i gradi più alti del percorso scolastico. L'istruzione di massa ha anteposto i progetti extracurricolari alle materie tradizionali, le competenze alla conoscenza, la tecnica alla cultura, ha praticamente messo il carro davanti ai buoi. Non si sta certo difendendo un modello d'istruzione che trascura le competenze in favore di una trasmissione di conoscenze disciplinari, torneremo così al tipico dualismo della vecchia scuola classista per cui l'attività intellettuale riguardava il liceo frequentato dalla prole

¹³² M. Conte (2017), *Didattica minima: anacronismi della scuola rinnovata*, Limena: Libreriauniversitaria.it., pag. 131.

delle classi dirigenti mentre la formazione professionale rimaneva l'unica possibilità per i ceti popolari. Non considerare la necessità di collegare una cultura formale con il mondo della lavoro e con l'inserimento dell'individuo all'interno di una società in rapido cambiamento, significherebbe analizzare la sfida educativa in modo anacronistico. Allo stesso modo però, va considerato la duplice criticità di assumere per centrale all'interno della scuola il cosiddetto curriculum delle competenze. Innanzitutto, è necessario riflettere sulla cornice all'interno della quale questo si è sviluppato perché, come non ci stancheremo di ripetere, ogni paradigma pedagogico, compreso quello attuale, rimanda a una specifica ideologia. La questione si chiarirà fra qualche riga. In secondo luogo, è oramai evidente che non fornire nei primi gradi di istruzione gli strumenti, le famigerate "basi" che sono necessariamente nozionistiche, per favorire un approccio all'apprendimento legato all'attivismo, ha avuto come risultato il drastico abbassamento del livello di istruzione.

Per evitare di essere considerati dei reazionari nostalgici, la stessa Paola Mastrocola in un recentissimo testo scritto a quattro mani con Luca Ricolfi¹³³ cerca di spiegare come il metodo della scuola dichiarata progressista remi in realtà contro l'uguaglianza sociale all'interno della scuola. Gli autori non si accontentano di narrare le vicende del loro passato da studenti prima e del vissuto lavorativo dopo, ex insegnante di lettere al liceo lei e professore universitario lui, ma propongono un'ipotesi sulla disuguaglianza all'interno della scuola e si impegnano a verificarla. Secondo i due autori, per difendere il diritto al successo scolastico, negli ultimi vent'anni la scuola non ha potuto fare altro che operare al ribasso producendo un irreparabile danno scolastico ed educativo. La tesi che Mastrocola aveva già avanzato in modo implicito e narrativo nei suoi precedenti lavori è che la nuova scuola democratica, nata per azzerare la disparità delle condizioni di partenza degli studenti, ottenga esattamente il risultato contrario. Nell'intento di eliminare le differenze legate all'estrazione sociale della famiglia, alle possibilità economiche, alla provenienza geografica, la scuola che si adatta ai tempi è riuscita ad abbassare solamente il livello di studio di tutti gli studenti. Con la differenza che chi partiva svantaggiato, oltre a non aver ricevuto un'istruzione pubblica di eccellenza, non può neppure permettersi di sopperire alle lacune di una scuola mediocre con lezioni

¹³³ P. Mastrocola, L. Ricolfi (2021), *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano: La nave di Teseo.

pomeridiane, tutor didattici o ripiegando su istituti privati che in un modo o nell'altro permetteranno di conseguire l'agognato diploma di maturità. A confermare l'ipotesi che una scuola indulgente e di cattiva qualità diminuisce le possibilità di ascesa sociale dei ceti popolari, Ricolfi presenta i risultati della ricerca sociologica condotta in tre anni sulla fornendo in appendice i dati matematici-statistici relativi. L'esito di questa analisi non ci stupisce e conferma che le politiche scolastiche intraprese dagli anni Novanta hanno elevato solo formalmente i livelli di scolarizzazione mentre la qualità dell'istruzione si è via via abbassata e di certo non ha sopperito alla totale mancanza di meritocrazia nel nostro Paese. Ma perché questo sbaglio? Possibile che solo fini intellettuali e pochi insegnanti abbiano compreso la dinamica perversa in cui la scuola si stava infilando? Ovviamente no. L'attuale sistema educativo non ha sbagliato anzi ha centrato perfettamente il bersaglio. La scuola "progressista" veicola infatti un'idea ben precisa, quella cioè di una scuola che fornisce le competenze tecniche-professionali più spendibili sul mercato del lavoro, rispondendo alla richiesta di una forza lavoro specializzata ma non troppo istruita. Alla base dell'odierno sistema di formazione risiede una ideologia mercatistica per la quale ogni formazione culturale generale e disinteressata risulta poco giustificabile; in questo senso i programmi per competenze hanno assunto un mero significato economicistico.

Forte di una vera e propria egemonia politico-culturale, l'ideologia neoliberista pervade anche l'ambito pedagogico, spostando il sistema scolastico dall'asse della conoscenza a quello della competenza. Anzi si può dire che, per certi versi, il paradigma neoliberista necessita della legittimazione di un sistema pedagogico cucito su misura per vestire quel nuovo tipo di essere umano conforme allo spirito competitivo dell'economia di mercato. Si è parlato di una vera e propria antropologia alla base della quale c'è un allargamento dell'influenza della sfera economica all'ambito della politica e da qui a tutto il sociale. La *ratio* del potere neoliberale risiede proprio nell'affidare allo Stato il compito di realizzare il vecchio principio di utilità attraverso la gestione dell'educazione e della vita sociale di tutti i soggetti.¹³⁴ Si comprende, ora, il motivo della necessità impellente della

¹³⁴ P. Dardot. C. Laval (2019), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma: DeriveApprodi, pag. 5. Nell'introduzione alla nuova edizione italiana, i due autori sintetizzano: "Si tratta, più fondamentalmente, di una razionalità politica ormai diventata globale, che consiste per i governi nell'imporre all'interno dell'economia, ma anche della società e dello Stato stesso, la logica del capitale, fino a farne la forma delle soggettività e la norma dell'esistenza".

nostra scuola di fornire tutte le competenze al capitale umano in erba. Competenze, tra l'altro, che una volta apprese non potranno soddisfare pienamente le richieste del settore produttivo, sempre un passo avanti sotto il profilo della tecnica, lasciando così al nuovissimo *homo oeconomicus* competenze effimere e nessuna reale conoscenza.

5. Pedagogia per un'educazione democratica

Alla luce di questa parentesi “scolastica”, proviamo ora a riconsiderare la materia pedagogica, per tentare di individuare possibili scenari di comprensione tra la nostra disciplina e l'economia. Già Baldacci¹³⁵ aveva proposto di opporre alla cornice neoliberista fondata sul capitale umano, una più democratica cornice tesa allo sviluppo dell'individuo. Si propone, quindi, un'educazione comprensiva sia delle competenze necessarie per affrontare la società globalizzata sia di effettive *capacità interne*¹³⁶ che facciano dei nostri bambini e ragazzi non solo dei produttori e dei consumatori di beni, fruitori dell'effimero, ma soprattutto dei cittadini responsabili. Riprendendo la definizione di competenza che l'autore propone e cioè *la capacità di usare intelligentemente le conoscenze in rapporto a un certo campo di attività*¹³⁷ è facile intuire come l'acquisizione di cultura e la messa in pratica di un bagaglio di conoscenze seguano necessariamente un ordine temporale preciso: prima viene una cosa e poi segue l'altra. Se lo scopo della scuola è quello di formare la Persona nel suo complesso, viene da sé che la promozione di cittadinanza sia uno dei compiti principali dell'educazione. Solo in un secondo momento, l'individuo, forte della conoscenza teorica acquisita negli anni fondanti dell'istruzione, potrà confrontarsi con le contingenze del mondo reale, sistema produttivo compreso. Oggi la cultura umanistica, viene però considerata dai settori produttivi delle nostre società di consumo come inutile e spesso elitaria: letteratura, arti figurative, musica, storia e filosofia subiscono tagli all'interno dei programmi scolastici

¹³⁵ M. Baldacci (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: Franco Angeli, pp. 219-222.

¹³⁶ Ibidem., pag. 220, il corsivo è dell'autore e si ricollega al concetto di *capability* promosso da Amartya Sen e Martha Nussbaum. Secondo l'economista indiano e la studiosa di etica pubblica, il grado di benessere di una società (e di conseguenza dei singoli individui che la compongono) non può essere determinato esclusivamente in termini economici (utilità, reddito, PIL) in quanto tali indicatori quantitativi non tengono conto degli elementi costitutivi, sempre soggettivi e qualitativi, della vita umana. Secondo questo approccio (*capability approach* appunto), che in ragione della sua ascendenza aristotelica possiamo definire “etica delle virtù”, il benessere si raggiunge tramite il dispiegamento delle effettive capacità personali all'interno di una cornice di welfare pubblico in cui ogni individuo abbia le stesse possibilità di realizzazione.

¹³⁷ Ibidem., pag. 222.

in favore di materie che si focalizzano sullo sviluppo anche precoce di abilità pratiche. Invero, la crisi dell'economia di mercato e della globalizzazione ha evidenziato come il sapere strumentale risulti arido se non subordinato al miglioramento generale delle condizioni delle società e di come il favorire una preponderante istruzione utilitaristica ad un'educazione morale finisca col crescere soggetti incuranti della cura di sé e dell'altro¹³⁸ con ripercussioni che diventano sempre più evidenti all'interno delle nostre società. Per questo motivo pensiamo che una sana educazione comprensiva di un ampio ventaglio di conoscenze sia l'unica via percorribile per acquisire negli anni dell'infanzia e della giovinezza, attraverso la lettura, l'immaginazione, la memoria, i suoni e i colori della tradizione, una coscienza critica ovvero quella razionalità oggettiva di cui avevamo già parlato, che indichi ai futuri cittadini scelte democratiche anche quando l'unico orizzonte che sembra percorribile è quello di una predeterminata scienza economica. D'altro canto, sulla pretesa di oggettivazione di questo sapere ci sarebbe da riflettere. Secondo l'attuale ideologia economica, i meccanismi delle leggi di mercato sarebbero universali e perfettamente in grado di regolare i rapporti di scambio tra individui e più in generale tra società. La convinzione che il profitto (l'utile) costituisca la base per lo sviluppo e l'uguaglianza sociale ed il raggiungimento di ottimi livelli di equilibrio di bisogni e risorse è in realtà una chimera. Di fatto, la naturalizzazione della scienza economica deriva da una fin troppo evidente semplificazione dei processi produttivi che non tengono conto delle componenti soggettive delle scienze sociali, snaturando così gli stessi rapporti economici di una parte dei suoi significati. In tempi ancora poco sospetti, Bertolini sosteneva l'ammissibilità di una personale lettura sul tema delle competenze scolastiche da parte della scienza economica, con lungimiranza metteva, però, anche in guardia sul pericolo che l'economia avesse individuato nel sistema d'istruzione un agente economico al pari delle imprese, dei governi, delle organizzazioni sociali e, purtroppo,

¹³⁸ Si veda a proposito citata anche da Baldacci (2019), M. C. Nussbaum, (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, (trad. italiana), Bologna: Il Mulino. Sulla crisi mondiale dell'istruzione, scrive l'autrice: "Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo.", pp. 21-22.

delle famiglie.¹³⁹ Nessuna sovrapposizione di questo tipo è legittima. Un simile modello di interferenza fra due saperi conduce, sottolineava l'autore, ad una inevitabile subalternità della pedagogia rispetto l'economia. La difesa dell'autonomia pedagogica coincide, in questo senso, con la possibilità di continuare a problematizzare le questioni legate alle libertà individuali, all'uguaglianza, alla giustizia, ai diritti e ai doveri connessi con la maturità civica. Sono questi i temi che oggi la pedagogia deve accollarsi essendo la politica già stata espropriata dei suoi margini decisionali sul sociale e l'etica esclusa a priori da meccanismi ritenuti automatici come quelli di domanda e offerta.

Ebbene, siamo del parere che per la pedagogia non sia più il tempo di riflettere su stessa ma di porsi con fiducia nella direzione di una responsabile presa in carico di valori universali lontani da istanze di immediata utilità. Accettando per vero la considerazione di Michel Foucault secondo cui *in ogni società la produzione del discorso è al tempo stesso controllata, selezionata, organizzata e distribuita tramite un certo numero di procedure di esclusione che hanno la funzione di scongiurarne i poteri e i pericoli*¹⁴⁰, dovremmo ammettere, e siamo felici di farlo, che ogni tentativo di restringere l'autonomia alla pedagogia o di subordinarla ad altro sapere, significa nel contempo riconoscerle una grande forza di cambiamento. Se come dice il maestro francese, i sistemi di educazione sono modi per modificare l'appropriazione dei discorsi, dei saperi e dei poteri¹⁴¹, allora la pedagogia deve essere militante e il suo scopo politico.¹⁴² Non intendiamo con questo asserire la necessità di abbandonare questioni di pura teoria, anzi, esse sono sempre alla base delle scelte pedagogiche e garantiscono il carattere etico della disciplina. Ma, alla luce della complessità dei fenomeni formativi attuali (si è parlato di pedagogia critica per indicare il momento odierno), la pedagogia non può non considerare come obiettivo principe una continua riproposizione in termini storico-pratici di quell'ideale di individuo completo per sé e per gli altri che risponde al termine di cittadino.

¹³⁹ P. Bertolini (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino: Utet, pp. 279-300.

¹⁴⁰ M. Foucault (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, (nuova ed.), Torino: Einaudi, pag. 5.

¹⁴¹ Ibidem., pag. 23.

¹⁴² A scanso di equivoci, non c'è in questa affermazione nessuna indicazione con le vicende della politica nazionale contemporanea, tanto aberranti quanto inconsistenti ma vogliamo utilizzare il termine nel suo senso etimologico ovvero guardando al greco *pólis* e preferendo tradurre con "del cittadino".

CONCLUSIONI

Abbiamo aperto questo elaborato con una domanda fondativa: “*cosa significa il termine educazione?*”. Non oggi, non nel Medioevo, non nell’antichità classica ma cosa è educazione in assoluto. Stavamo cercato una definizione inattaccabile, definitiva, di quelle che si trovano nel vocabolario e che ci fanno mettere il cuore in pace di fronte a domande imbarazzanti. È stato subito evidente come per poter rispondere in modo esaustivo a questa domanda sarebbe prima stato necessario delimitare uno statuto disciplinare realmente autonomo per la pedagogia perché le due parole vivono da sempre una comune realtà. Conviene, però, ammettere fin da ora che la definizione da manuale che cerchiamo non esiste oggi nella forma desiderata e se esiste, ha valore solo per quel contesto in cui la troviamo. Il motivo è presto detto: una data di nascita pressoché coincidente con la comparsa dell’uomo sulla terra rende difficilissimo trovare un sinonimo adeguato alla parola educazione e una spiegazione univoca alla materia pedagogica. In altre parole, se la pedagogia è quel sapere che da sempre si occupa dell’educazione dell’individuo, è davvero possibile affermare una volta per tutte cosa s’intende con “educazione” visto che sia l’idea di crescita che il concetto di formazione sono cambiati di continuo negli ultimi secoli?

Come avevamo anticipato nella premessa, tutto il primo capitolo dell’elaborato è stato dedicato ad esaminare le tante proposte di definizione a quel sapere che risponde al nome pedagogia nella speranza di ricavare da quest’ultima la risposta alla domanda iniziale sull’educazione facendo il percorso al contrario. Dalla pedagogia all’educazione. Su questa strada ci siamo imbattuti in una questione forse ancora più complicata. L’unico modo per vederci chiaro era analizzare da vicino le tesi passate circa la disciplinarietà del nostro sapere; abbiamo quindi incontrato neoidealisti, personalisti, laici, perfino marxisti che negano la sussistenza stessa della pedagogia, attraversato poi fenomenologia e problematicismo, ascoltato chi si occupa di scienze dell’educazione o di clinica della formazione, tutti ci hanno detto cose interessanti ma nessuno ci ha restituito una posizione univoca e per questo convincente. Un paio di punti fermi, però, pensiamo di averli trovati.

Primo punto: la pedagogia non può essere intesa come una disciplina con carattere di scientificità se non accettando per scientifiche anche quelle discipline che allargano la loro analisi oltre la sfera del quantitativo. Non si tratta solo di distinguere in due gruppi separati le scienze dure e le scienze “mollì” né di sottostimare l’ambito del pedagogico: così facendo mi darei la zappa sui piedi. Affermare con sicurezza la non-scientificità della pedagogia significa per me riconoscerle un ambito di azione estremamente più vasto che talvolta può anche procedere dall’analisi dell’elemento quantitativo ma che si fonda sempre e comunque su una riflessione normativa di tipo descrittivo. L’elemento qualitativo o valoriale è la premessa indispensabile per il nostro sapere. Tralasciare questo aspetto significa partire da un punto di vista che non è pedagogico. Il percorso di definizione di un personale statuto epistemologico si è concretizzato, infatti, per la nostra disciplina solo in epoca contemporanea come uno sdoganamento dalla naturale matrice filosofica, allontanamento tra l’altro che ha più riprese l’ha condotta verso avvicinamenti anche sospetti con altri saperi che si occupano dell’umano (le scienze umane appunto).

Secondo punto fermo: tra tutte le ipotesi circa una definizione nominale quella che sembra perdurare nel tempo incontrando il maggior numero di favori è stata quella di una pedagogia come disciplina pratica, un sapere quindi che trova la sua ragione d’essere in un’attività di relazione tra due individui, uno che educa e uno che deve essere educato. Possiamo quindi dire che la pedagogia è un sapere che si orienta sempre alla realizzazione di qualcosa, non è pura teoria e non è solo filosofia dell’educazione o sull’educazione. Allo stesso modo, questo non significa che “fare educazione” consista in una ripetitiva azione quotidiana disgiunta dalla teoria. L’azione pedagogica muove continuamente da una riflessione “a priori”, ragiona cioè in anticipo su quale sia il fine del suo fare pratico e su come realizzarlo. Se questo non avviene, allora ci pare lecito affermare che non si tratti di educazione ma di altre forme di condizionamento che possono anche usare l’abito dell’azione educativa ma non lo sono. Oggi come nel passato, tali modelli sono diffusi e spesso anche difficilmente distinguibili in un contesto, come quello attuale, un cui le istanze educative (pedagogiche) vanno di pari passo con le necessità economiche, politiche, comunicative di Stati ed organizzazioni che antepongono l’immediatezza dell’utilità pubblica allo sviluppo di coscienze individuali. Abbiamo quindi proposto per la pedagogia la definizione di “azione pratica con intento morale” per tre ragioni: essa è un sapere che si realizza con un’azione o un progetto di intervento in risposta a una

situazione data, perché è sempre un'azione intenzionale ossia chi educa deve avere l'intenzione di educare e perché quell'intenzione dovrebbe essere, per lo meno si spera, eticamente orientata.

A questo punto e percorrendo questa strada possiamo tentare di rispondere sia alla domanda posta in apertura “*cosa intendiamo per educazione?*” sia ragionare sul confronto con quelle scienze umane che, concorrendo al dibattito educativo, si muovono parallelamente alla pedagogia. Continui ripensamenti sul termine educazione ci hanno fatto escludere la possibilità di utilizzare come sinonimi vocaboli come “istruzione”, “scolarizzazione”, “allevamento”, “formazione”, “apprendimento”. I termini allevamento e accudimento indicano una viscerale e necessaria attività di cura durante il primissimo periodo dell'infanzia, restringendo di conseguenza l'ambito pedagogico ad un periodo breve della vita di un individuo. Allo stesso modo, nel caso di istruzione, di scolarizzazione e di apprendimento, ci troviamo di fronte a concetti figli del più ampio campo della pedagogia: educare significa solo in parte dare un'istruzione quindi seguire un percorso di scolarizzazione. Ugualmente si apprende non solo all'interno delle istituzioni formalmente deputate a questo compito ma anche tra le mura della propria casa, in famiglia, nella comunità di origine, nel contesto sociale dove ci si trova a crescere. Chi oggi equipara questi termini con quello di educazione sembra dimenticare che l'istruzione non formale e informale concorrono parimenti alla realizzazione dell'individuo. L'ambito del pedagogico comprende quindi tutte le situazioni in cui si fa educazione. Una riflessione a parte merita il termine “formazione” che risulterebbe essere la traduzione ottimale e definitiva del termine educazione se solo lo si usasse nella sua versione tedesca. Memore di un passato costitutivo della stessa pedagogia, la formazione come *Bildung* indica lo scopo primo dell'educazione, quello scopo che non è cambiato nel corso dei secoli e che non si modifica al cambiare delle latitudini: la (auto) realizzazione del soggetto, ossia la giusta conduzione della propria vita secondo volontà, capacità acquisite e inclinazioni personali, sviluppo di competenze pratiche ma anche di principi morali che permettano una vita in equilibrio tra le proprie necessità e le contingenze della società. Questo il compito arduo di chi si occupa di pedagogia. E questo stesso compito da tenere a mente per rimanere fedele ai propri principi seppur nel confronto con le altre discipline che si occupano dell'uomo.

Nel secondo capitolo, quindi, si è evidenziato come l'incontro con la psicologia prima e con l'economia poi abbia spinto la pedagogia ad un confronto al ribasso e con esiti almeno in parte svantaggiosi per l'oggetto educazione. Tra le varie scienze umane e sociali, psicologia ed economia oltre ad essere le più esposte ad un confronto con la pedagogia in virtù di un loro necessario interessamento al campo dell'umano, appaiono anche in questo come le scienze forti per antonomasia. L'incontro insomma è sempre stato impari. Nel caso della psicologia, possiamo dire che l'affermarsi, nel Novecento, di una scienza della mente scientificamente orientata si è tradotto per la pedagogia come una attraente possibilità di abbandonare quel antico substrato filosofico di marca idealista che ancora la tratteneva in una posizione di minor credibilità. Nella pratica, ci pare di dover evidenziare come la troppa fiducia da parte di alcuni autori nelle scoperte e nelle metodologie del campo psicologico, seppur utilissime e in molti casi funzionali, ha significato per la pedagogia un restringimento del suo ambito d'azione e di conseguenza un ridimensionamento dei suoi fini. L'attenzione volta, già dal secolo scorso, alle scienze dell'educazione e il progressivo affermarsi di standard di insegnamento, apprendimento e valutazione evidenziano fin troppo bene come il concetto di educazione abbia finito per ridurre il proprio significato al solo ambito dell'istruzione scolastica, focalizzando l'attenzione su soli elementi quantificabili. L'organizzazione scolastica odierna, tranne poche eccezioni, ne è la dimostrazione. Proprio all'interno della scuola, più recentemente, il sovrastare di necessità legate al mercato del lavoro e più in generale al mondo della produttività ha reso fin troppo evidente come programmi e progetti didattici finalizzati alla rapida acquisizione di competenze tecniche rendano assai marginale qualsiasi aspettativa circa il fine di una completa educazione. Se la nostra convinzione è quella che educazione significhi sia capacità di orientarsi ed inserirsi nel tessuto sociale di appartenenza ma anche e soprattutto consapevolezza del proprio essere un individuo tra altri individui, allora non possiamo che individuare nella pedagogia l'unico sapere finalizzato a questo compito. La volontà di difendere la propria autonomia epistemologica è quindi preliminare per poter affermare quei valori fondamentali, al riparo da istanze di scienze collaterali che, seppur necessarie, non le appartengono.

BIBLIOGRAFIA

- Agosti M. (1941), *Esiste la pedagogia?* in Supplemento pedagogico, n. 5/1941.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2006), *Modernità liquida*, Roma: GLF Editori Laterza.
- Bellatalla L., Genovesi G. (2006), *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze: Le Monnier.
- Bertin G. M. (1951), *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano: Marzorati.
- Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Roma: Armando.
- Bertin G. B. (1976), *La filosofia dell'educazione oggi*, in *Scuola e Città*, n. 1-2.
- Bertoldi F., *Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia?*, in Borrelli M. (a cura di), (1997), *La pedagogia italiana contemporanea*, (I volume), Cosenza: Pellegrini editore.
- Bertolini P. (1968), *Pedagogia e scienze umane*, in "Scuola e Città", 2-3.
- Bertolini, P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino: Utet.
- Broccoli A. (1978), *Marxismo e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bucci P. (2013), *La Crisi delle scienze europee di Husserl*, Roma: Carocci.
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna: Cleup.
- Cambi F. (2004), *Manuale di storia della pedagogia*, 2. ed, Roma: GLF Laterza.

- Cambi F. (2016), *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione* in *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2).
- Cambi F. (2017), *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo* in *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2).
- Casotti M. (1953), *Esiste la pedagogia?*, Brescia: La Scuola.
- Casotti M. (1953), *Pedagogia generale* (vol. 1 *Introduzione generale e teleologia pedagogica*), Brescia: La Scuola.
- Catalfamo G. (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma: Armando.
- Cavallera H. A. (2016), *Introduzione alla storia della pedagogia*, (2a ed.) Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2012), *Novecento pedagogico*, Brescia: La Scuola.
- Conte M. (2016), *Il problema epistemologico in pedagogia nelle pagine di Studium Educationis* in "Studium Educationis", n. 2 anno XVII.
- Conte M. (2017), *Didattica minima: anacronismi della scuola rinnovata*, Limena: Libreriauniversitaria.it.
- Cornacchia M. (2010), *Teorie del management e organizzazione della scuola*, Milano: Unicopli.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma: Armando.
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma: Armando
- Dardot P., Laval C. (2019), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma: DeriveApprodi.
- De Carolis M. (2021), *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberismo e disagio della civiltà*, Roma: Quodlibet.
- Debesse M., Mialaret G. (1969-78), *Traité des Sciences pédagogiques*, Parigi, PUF tradotto in *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma: Armando.

- De Mennato P. (1990), *Pedagogia e psicologia : modelli di relazione*, Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1988), *Democrazia e educazione*, 2. ed. ricomposta 8. rist, Scandicci: La nuova Italia.
- Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Erdas F. E. (1982), *Insegnamento e didattica*, in "Scuola e Città", n.12.
- Flores d'Arcais G. (1964), *La ricerca pedagogica*, Bari: Laterza.
- Flores D'Arcais G. (1989), *Orizzonti della pedagogia*, Pisa: Giardini editori e stampatori.
- Flores D'Arcais G. (1996), *Sedici lezioni accademiche per una Paideia*, Pisa: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Foucault M. (1998), *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medico*, Nuova ed. tradotta, Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, (nuova ed.), Torino: Einaudi.
- Frabboni, F. (1999), *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F. (2013), *Il problematicismo in pedagogia e didattica*, Trento: Erickson.
- Gennari M. (2007), *Trattato di pedagogia generale* (2 ed.), Milano: Bompiani.
- Gennari M., Kaiser A. (2000) *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Milano: Bompiani.
- Gentile G. (1900), *Del concetto scientifico della pedagogia*, in Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei. Serie quinta, vol. IX, pagg. 637-671. Consultazione telematica tramite il link dei Periodici italiani digitalizzati.
- Gentile G. (1912), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 1 vol., (5. ed. rivista), Firenze: Sansoni.
- Granese A. (1986), *Che cos'è la pedagogia? un dibattito tra studiosi italiani*, in Scuola e Città, n. 7/1986.
- Grasso R. (2005), *La forma del corpo vivente: studio sul De anima di Aristotele*, Milano: Unicopli.

- Harvey D. (2007), *Breve storia del neoliberismo*, Milano: Il saggiatore.
- Herbart J. F., Marpillero G., (n.d.), *Disegno di lezioni di pedagogia : 1835-1841*, Milano: R. Sandron.
- Herbart J. F., Saloni A. (1942), *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Torino: Paravia.
- Horkheimer M. (1982), *Eclisse della ragione*, (7. ed), Torino: Einaudi.
- Iori V. (2016), *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in *Encyclopaidea*, XX (45).
- Laeng M. (1998), *Nuovo lessico pedagogico*, Brescia: La Scuola.
- Laeng M. (a cura di) (1989-2003), *Enciclopedia pedagogica*, 6 voll., Brescia: La Scuola.
- Laporta R. (1979), *Politica, pedagogia, scienza dell'educazione*, in *Pedagogia fra tradizione e innovazione (Studi in onore di Aldo Agazzi)*, Milano: Vita e Pensiero.
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico : saggio sulla libertà in educazione*, Scandicci: La nuova Italia.
- Laporta R. (2016), *La specificità epistemologica della ricerca pedagogica*, in *Studi sulla formazione*, 2.
- Legrenzi P. (2019), *Storia della psicologia*, Bologna: Il Mulino.
- Lyotard, J. F. (2004), *La condizione postmoderna : rapporto sul sapere*, (15. Ed.), Milano: Feltrinelli.
- Manacorda M. (1966), *Marx e la pedagogia*, Roma: Editori riuniti.
- Maritain J., Agazzi A. (1953), *L'educazione al bivio*, Brescia: La Scuola.
- Massa R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Mastrocola P. (2011), *La scuola raccontata al mio cane*, 2. ed, Parma: Guanda.
- Mastrocola P., Ricolfi L. (2021), *Il danno scolastico : la scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano: La nave di Teseo.

- Mialaret G. (1978), *Le scienze dell'educazione*, Torino: Loescher.
- Miller P. H. (1994), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. C., (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Pring R. (2001), *Education as a Moral Practice*, in *Journal of Moral Education*, vol. 30 n. 2.
- Rezzara A. (a cura di), (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione: sul pensiero e l'opera di riccardo Massa*, Milano: Franco Angeli.
- Ricci A. (2000), *Total quality management nella scuola. Guida all'introduzione del management di qualità nel sistema educativo nazionale*, Roma: Armando.
- Riegel K. F. (1972), *Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology*, in "Psychological Bulletin", 78.
- Romei P. (1999), *Guarire dal mal di scuola : motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Scandicci: La nuova Italia.
- Rugiu A. S. (1987), *Calabroni e pedagogia vecchia signora*, in *Scuola e Città*, n.7.
- Rugiu A. S. (1996), *Il destino della costola d'Adamo. Lo stato degli studi pedagogici quasi al 2000*, in *Ricerche pedagogiche*, n. 118.
- Serafini G. (1989), *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Roma: Bulzoni.
- Serafini G. (1995), *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Bulzoni.
- Settis S., *Scuola, la catena spezzata del sapere*, da *Il Fatto Quotidiano*, 15 marzo 2018.
- Sola G. (2002), *Epistemologia pedagogica*, Milano: Bompiani.
- Suchodolski B. (1992), *Educazione permanente in profondità*, Padova: Alfasessanta.
- Visalberghi A. (1965), *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi A. (1986), *Pedagogia e scienze dell'educazione (V ed.)*, Milano: Mondadori.