

NUOVA SECONDARIA RICERCA

9 maggio
2017



*Il Chiostro maggiore della sede
universitaria di Sant'Agostino,
Bergamo*

DOSSIER

La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali

I conferenza della ricerca educativa e pedagogica

(Dipartimento di Scienze umane e sociali, 5 dicembre 2016 - Università di Bergamo)

Introduzioni

GIUSEPPE BERTAGNA
Morfologia di un programma

pp. 1-6

SIMONETTA ULIVIERI
Ristabilire la centralità della pedagogia

pp. 6-10

Prima sessione
La ricerca educativa tra tradizione e innovazione

Discussant d'introduzione

ROBERTO SANI

La ricerca educativa tra tradizione e innovazione

pp. 11-14

CARMELA COVATO

Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali

pp. 14-21

CARLA GHIZZONI

La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali

pp. 21-23

LOREDANA PERLA

La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche

pp. 24-28

MAURIZIO SIBILIO

L'interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica

pp. 28-35

GIUSEPPE SPADAFORA

Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo

pp. 36-46

RENATA VIGANÒ

Ricerca educativa e cittadinanza dell'educazione

pp. 46-49

Discussant di sintesi

GIULIANA SANDRONE

Per una ricerca educativa progettuale, tra tradizione e innovazione: riflessioni di sintesi

pp. 49-52

Seconda sessione
La ricerca educativa. Traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari

Discussant d'introduzione

PIER GIUSEPPE ROSSI

Linee di ricerca. Problemi e pratiche

pp. 53-59

ANTONIA CUNTI

Orientamento e ricerca pedagogica: specificità e prospettive

pp. 59-63

MAURIZIO FABBRI

Sconfinamenti e integrazioni. Dalle antinomie alle connessioni, attraversando l'olismo

pp. 63-69

TERESA GRANGE

Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative

pp. 70-73

PAOLO LEVRERO

Verso una transcientificità della ricerca pedagogica

pp. 73-76

NICOLA PAPARELLA

La ricerca educativa fra invenzione, innovazione e...chiacchiericcio pedagogico

pp. 77-82

Terza sessione
Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

Discussant d'introduzione

LORETTA FABBRI

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

pp. 83-87

SALVATORE COLAZZO

La ricerca educativa nei contesti comunitari. Il modello ACL

pp. 87-93

GIUSEPPE ELIA

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

pp. 93-96

PAOLO FEDERIGHI

Ricerca educativa e impatto sulle policy

pp. 96-100

LUCIANO GALLIANI

La traiettoria trasformativa delle ontologie pedagogiche nella ricerca educativa

pp. 100-104

MAURA STRIANO

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa nello scenario di Horizon 2020

pp. 105-108

ROBERTO TRINCHERO

L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze

pp. 108-113

Discussant di sintesi

GIUSEPPE BERTAGNA

Tra metodo e contenuti: problemi aperti

pp. 113-117

Quarta sessione
La funzione sociale della ricerca educativa

Discussant introduzione

ROBERTA CALDIN

La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità

pp. 118-124

GAETANO BONETTA

Limiti e potenzialità della pedagogia

pp. 125-128

SILVANA CALAPRICE

La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative e formative

pp. 128-133

MONICA FEDELI, DANIELA FRISON

Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento?

pp. 133-137

ISABELLA LOIODICE

La responsabilità sociale della ricerca educativa

pp. 138-141

LUIGI PATI

Considerazioni generali sulla ricerca educativa

pp. 142-143

MARIA ROSARIA STROLLO

La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti

pp. 144-148

Discussant di sintesi

MARCO LAZZARI

Testa e piedi della pedagogia

pp. 148-152

Conclusioni

GIUSEPPE BERTAGNA

Cambiarsi per cambiare

pp. 153-163

Introduzioni

Morfologia di un programma

I “perché” di un titolo. Intenzioni e ragioni delle Conferenze sulla ricerca educativa e pedagogica

Giuseppe Bertagna

Nel saggio si presentano le intenzioni delle Conferenze sulla ricerca educativa e pedagogica promosse dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo. Tali Conferenze, avviate nel 2016, e che continueranno nei prossimi anni, hanno da un lato l'obiettivo di porre interrogativi analitici che vanno al cuore dei problemi identitari di questa disciplina; dall'altro intendono essere un'occasione di confronti critici, con punti di vista nazionali e internazionali, per giungere ad una nomenclatura concettuale, operativa e linguistica coerente e non contraddittoria.

The essay presents the intentions of the Educational and Pedagogical Research Conferences promoted by the Department of Human and Social Sciences at the University of Bergamo. These Conferences, launched in 2016, and which will continue in the coming years, have on the one hand the aim of raising analytical questions that go to the heart of the identity problems of this discipline; on the other, they intend to be an opportunity for critical discussion, with national and international points of view, to reach a coherent and non-contradictory conceptual, operational and linguistic nomenclature.

Questo numero di «Nuova Secondaria Ricerca» raccoglie gli interventi presentati alla I Conferenza sulla ricerca educativa e pedagogica, promossa il 5 dicembre del 2016 presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo per discutere del tema *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*. La II Conferenza, annunciata nella stessa sede per il 4-5 dicembre 2017, sarà dedicata all'argomento *Epistemologie ed epistemologia della ricerca educativa e pedagogica. Prospettive a confronto*.

Come si potrà verificare con la lettura dei diversi saggi presentati alla I del 2016, l'intenzione delle Conferenze che continueranno anche nei prossimi anni è, essenzialmente, per un verso, analitico-descrittiva e, per l'altro, sintetico-normativa.

L'intenzione analitico-descrittiva

Per la prima intenzione, si tratta di verificare se, nella corporazione dei pedagogisti, i concetti della disciplina e le loro pratiche reali corrispondono alle parole che si usano per indicarli, oppure bisogna prendere atto che l'uso delle stesse parole rimandi spesso a concetti disciplinari e a pratiche reali differenti, che variano a seconda degli autori e dei contesti nazionali e internazionali. Per esempio, e con questo anticipando il problema che sarà posto al centro della II Conferenza del prossimo dicembre, i «pedagogisti» sono «gli studiosi (teorici) della pedagogia» oppure semplicemente «chi pratica l'educazione e riflette sui problemi che solleva», per cui, alla fine, sarebbero veri «pedagogisti» soltanto i «didatti» e gli «educatori»? «Pedagogisti» sono forse, invece, «gli scienziati dell'educazione» (nel

sensu che praticano l'impostazione deweyana di una «scienza dell'educazione»¹) oppure sono i riflessivi contabili interdisciplinari delle «scienze dell'educazione» alla Debesse, Mialaret, Visalberghi²? Ma allora perché tenere in vita un vocabolo come «pedagogia» e non sostituirlo con l'ottocentesco e positivistico, ma più programmaticamente chiaro, sostantivo di «pedologia»? «Pedologi», per la verità, farebbe un po' ridere, soprattutto in pubblico, con la sua pericolosa assonanza con «podologi». Al di là dell'auspicio, infatti, non evocherebbe la riconosciuta allure epistemologica e metodologica rivendicata dalla desinenza in *-logia*, tipica di «biologi, sociologi, psicologi, antropologi, auxologi, neurologi... docimologi». Allora ci teniamo stretti, in Italia, la «pedagogia»? Ma se in Francia, questo termine, significa «pratica di lavoro sul campo» e in inglese, nonostante questa lingua possa vantare ben oltre un milione di parole contro le nostre 130 mila, nemmeno esiste come termine, visto che *pedagogy* è un neologismo introdotto da noi solo perché l'Anvur e il Miur ci hanno costretti ad inventare un idiomatico italianglish che non ha di sicuro né la dignità né la consistenza né la diffusione dell'ibrido spanglish? Ma come fa la albionica *theory of education* a rendere conto della nostra «pedagogia» che pretendiamo definire come «teoria e *pratica* dell'educazione»? Ma se è «teoria e pratica dell'educazione» perché insistere a chiamarla «pedagogia» senza ricorrere alla perifrasi esplicativa? Non parliamo, poi, della denominazione di «pedagogia sperimentale», un ossimoro vivente anche solo a partire dall'etimologia e dalla genealogia delle due parole. E, tanto meno, della «pedagogia speciale» che certo non è un ossimoro, ma o è una ridondanza pleonastica oppure è, concettualmente, un fraintendimento (come lo sarebbe, del resto, la didattica speciale, visto che l'aggettivo «speciale» se volesse essere il contrario di «generale» dovrebbe essere sostituito da «particolare», ma in questo caso ricadendo nell'ossimoro perché sia la pedagogia sia la didattica, dichiarandosi «teoria e pratica dell'azione educativa», devono per forza, se non vogliono tradirsi nella loro autocomprensione e autodefinizione, fondarsi sulla inevitabile circolarità esistente tra generale e particolare, che poi vuol dire tra il concettuale e l'esperienziale, tra il tutto e la parte). Insomma interrogativi analitici che sarebbe bene non liquidare con disinvoltura noncuranza come sofisticati, ma che raggiungono il cuore dei problemi identitari della nostra disciplina.

L'intenzione sintetico-normativa

Per la seconda intenzione delle Conferenze, quella sintetico-normativa, si tratta di verificare se si è in grado, sempre come corporazione, di passare dalla accurata registrazione della situazione che esiste a riguardo dei concetti, delle pratiche e del linguaggio dell'educazione e della pedagogia ad una serie di interventi che trasformino tutti e tre questi piani in senso migliorativo, ovvero con caratteristiche concettuali, pragmatiche e linguistiche tra loro più coerenti, meno equivoche e più condivise. Potremmo dire: passare dall'essere concettuale, pragmatico e semantico che c'è a sempre più perfettibili stati concettuali, pragmatici e semantici di «dover essere». Si può costruire, cioè, su questi livelli, un *consensus*, e come, che non sia soltanto strumentale su ciò che dovrebbero essere i concetti, le pratiche e le parole dell'educazione e della pedagogia per assicurare meno friabilità epistemologica e metodologica e maggiore compattezza logico-linguistica al nostro campo di lavoro disciplinare, ai suoi metodi e ai suoi risultati? Almeno nel senso minimo che chiunque si professi educatore e/o pedagogista adoperi concetti, pratiche e parole che siano tra loro coerenti e non contraddittorie, non equivoche, comunque tali da permettere un dialogo infra e ed extra disciplinare in cui ciascun interlocutore non «abbai alla luna», ma contribuisca alla rigorizzazione sempre più convincente dell'apparato disciplinare a cui appartiene.

Da questo punto di vista, l'intenzione che ha motivato l'iniziativa delle Conferenze è allo stesso molto ambiziosa e semplice: offrire occasioni di franchi confronti critici, con punti di vista nazionali e

¹ Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1967.

² Cfr. M. Debesse - G. Mialaret, *Trattato delle scienze dell'educazione* (1967-1970), tr. it di V. Borione, P. Massimi e D. Novacco, Armando, Roma 1971-1975, VI voll.; G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione* (1976), tr. it., Loescher, Torino 1978.

internazionali, per giungere ad una nomenclatura concettuale, operativa e linguistica³ che contraddistingua la cassetta degli attrezzi del lavoro che pretendiamo di professare, così da identificarlo e distinguerlo sempre meglio da quello coltivato in altre prospettive disciplinari proprio per interagire con esse in maniera più produttiva. Un maritainiano distinguere per unire ed unirsi.

Le «parole» della I Conferenza

Il titolo della I Conferenza consente di mettere a fuoco cinque parole chiave che rimandano ad altrettante pratiche e concetti a cui dovrebbero riferirsi. Sarà interessante verificare, alla fine, se, a loro riguardo, le due intenzioni che hanno motivato l'iniziativa delle Conferenze, avranno trovato, e fino a che punto, una loro soddisfacente concretizzazione.

La prima parola è quella presupposta a tutte le altre. Ne è il fondamento. Ciò senza di cui le altre non esisterebbero nemmeno. Si tratta della parola, del concetto e della conseguente pratica del «problema». Nasce dall'affermarsi del *thaumàzein* aristotelico o *admiratio* tomista⁴ e si sostanzia nell'interrogativo che gli uomini, fin da bambini, a differenza di tutti gli altri esseri viventi, si pongono in continuazione e su tutto: «perché»? Questo «perché» non è semplicemente pleonastico, descrittivo o pragmatico-performativo. Fosse così potremmo dire che si pongono questo interrogativo anche non pochi animali. È invece analitico e normativo. È un «perché ciò che c'è (o si fa) non può essere che razionalmente così». Si può anche intuire per *nous* che ciò che c'è o si fa è anche ciò che non può non esserci e non si può non fare. La differenza è che serve la spiegazione del *logos*: «dare le ragioni» (il classico *logon didonai*) di ciò che c'è o si fa. È da qui che parte ogni vero problema che sia ben impostato (il che poi significa risolvibile). In tutti i campi. Il nostro compreso. Se non c'è questa differenza la seconda parola che introdurremo tra poco è del tutto evanescente. Diventa compilazione. Anche computazionale, con tutti i big data che si possono immaginare e trattare. Ma restiamo sempre nella compilazione estrinseca e cumulativa. Come i «pensierini» che si facevano un tempo alla scuola elementare. Una stucchevole successione di «e poi e poi e poi» che non giunge mai a poter mordere il nocciolo di qualsiasi problema. La seconda parola è, appunto, «ricerca». È il percorso necessario per «dare le ragioni» di ciò che c'è o si fa. Esige l'impiego della logica (gli antichi direbbero della razionalità teoretica), ma anche, per rispondere al problema sia dell'essere sia del fare inteso come produrre e costruire sia del fare inteso come agire umano, della razionalità tecnica (efficacia ed efficienza) e della razionalità pratica (saggezza e prudenza). Tutte e tre le forme della razionalità classica insieme⁵. È questo il valore aggiunto che la rende generativa, non corriva, originale e creativa, qualitativamente differente da quella pur intelligente dei topolini da laboratorio, che pure avanza per prove ed errori. La presenza di una sola di queste forme di razionalità, o la loro presenza disarmonica, la riduce, infatti, a meccanismo, consuetudine, procedimento senza processo, mera sequenzialità formale.

La ricerca non è, naturalmente, la scoperta, cioè la soluzione del problema. Può essere considerato scoperta, semmai, il processo stesso della ricerca. Ma i due momenti sono non solo cronologicamente, ma logicamente diversi. Nessuno di sicuro, lo ricordava Platone (e prima di lui Eraclito)⁶, cerca per non trovare. Anzi, di solito, con il metodo ipotetico deduttivo tipico dei geometri a cui Platone si ispirava, trova soprattutto ciò che cerca. Ma, sia perché è capitato parecchie volte nella storia e capita tuttora (come capiterà sempre) che anche chi frequenti questo metodo con rigore possa non trovare ciò che

³ G. Avanzini, *Les déboirs de la notion de pédagogie*, in «Revue Française de Pédagogie», n. 120, 1997, p. 24. La proposta conclude uno dei saggi che compongono il numero monografico dedicato a *Penser la pédagogie*.

⁴ Platone, *Teeteto* 155d,2-4; Aristotele, *Metafisica* 982, b12-21-983a;., Tommaso d'Aquino, *S. Th.* I-II, q. 32, ad 8; q.41, ad 5.

⁵ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Razionalità classica e teorie dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

⁶ Eraclito: «infatti è comune l'inizio e la fine del cerchio» (Eraclito, *fr. B103, Diels-Kranz*). Platone: «Menone. Quale delle cose che non conosci ti proporrai di cercare? Se proprio ti ci imbattevi, come saprai che è quello che andavi cercando, dal momento che non lo conoscevi? Socrate. Comprendo ciò che intendi dire, Menone. Vedi che bell'argomento eristico adduci, ossia che all'uomo non è dato cercare né quello che sa né quello che non sa: quello che sa, in quanto conoscendolo non ha necessità di cercarlo; quello che non sa, in quanto non sa nemmeno perché cercarlo» (*Menone* 82d6e,5).

cerca (salvo forzare la situazione, autoingannandosi, come fece Euclide con il V postulato dei suoi *Elementi* contraddittoriamente dimostrato con teoremi che lo presupponevano), sia perché può trovare serendipicamente, per caso, ciò che non cerca, non per nulla *ri-cerca*: cioè cerca sempre di nuovo. E non smetterà mai di *ri-cercare* perché le verità da trovare, o quelle a mano a mano scoperte in tempi, luoghi, situazioni, con mezzi e fini diversi, sono infinite tanto quanti tutti questi elementi. Anzi, *ri-cercherà* proprio per questo: perché le scoperte del vero, per noi uomini, sono inesauribili. Siamo, infatti, tutti condannati, se di condanna si tratta, alla filo-sofia⁷. Chi separa, in questo processo, soggetto e oggetto, ricerca e scoperta, processo e prodotto lo interrompe, mandandolo in corto circuito⁸. Per mantenerlo vivo e funzionale, se ha bisogno di distinguere i due momenti, non può di sicuro separarli. Semmai vanno posti in un'alternanza continua che ne esalti l'insuperabile unità. È questo che fa della ricerca umana, in qualsiasi campo del sapere si eserciti, una pratica non solo teoretica, ma etica e in sé pedagogicamente formativa. Se la nostra ricerca non cercasse di scoprire verità, del resto, ancorché presupponendole prima di giustificarle, dandone ragione, non sarebbe ricerca. Ma non abbiamo a che fare soltanto con le verità delle infinite scoperte possibili, ma anche, e non di meno, con la verità del processo stesso della ricerca che, per *essere* tale, non può essere diverso da ciò che *deve sempre più essere*. Che processo di ricerca sarebbe, infatti, se fosse solo utilitaristico (non tutto ciò che è utile è anche vero, mentre vale sempre il contrario), cinicamente opportunistico o viziato dal pregiudizio? Sarebbe, ad esempio, ricerca una ricerca che non ricerca e giustifica verità ma che si reputa tale solo perché escogita tutte le astuzie per essere collocata in una rivista di fascia A ad alto impact factor? La beffa di Sokal resta ancora un imbarazzante ammonimento per tutti, a questo proposito⁹. La terza parola, conseguenza diretta e necessaria della precedente, è, dunque, «verità». Ci si può ispirare a Rousseau e fare proprio il suo motto: *vitam impendere vero*¹⁰. Ma non è, purtroppo, la consacrazione in buona fede alla verità che ci assicura la verità stessa. Il proposito è doveroso. È anche indispensabile. Ma un conto è dedicare la propria vita a ciò che si ritiene (si crede), con tutte le nostre forze, verità e un altro è che ciò per cui consacrriamo la vita sia davvero, a ragione, verità. Questo il busillis dinanzi al quale ci si salva o ci si dannava non solo come professionisti, ma come uomini. In realtà, come ci insegna la storia del pensiero umano, solo Dio, se esiste, è verità tutta intera, senza parzialità. E Gesù può dire «Io sono la verità» (Gv 14, 6) senza essere giustamente accusato di bestemmia, solo se è il Cristo di Dio, Dio egli stesso. Nessun uomo, infatti, per dirla con Bertolt Brecht, può proclamare di portare «la verità sotto l'ascella». Per noi, sia i processi di ricerca con cui procediamo alla scoperta della verità sia il merito di ogni verità che riusciamo a scoprire è sempre circostanziato, situato, vincolato. Dipende dai punti di vista che assumiamo per dichiararla, dagli strumenti che adoperiamo per oggettivarla, dai tempi storici, geografici e linguistici in cui viviamo e, nondimeno, dal grado di condivisa intersoggettività che, alla fine, riusciamo a perseguire sui risultati. C'è una profonda verità nel detto *Veritas filia temporis*¹¹ ampiamente ripreso dalla modernità (Bacone, Cartesio, Spinoza, Leibniz, Vico, Hegel, Nietzsche, Gentile). Ma questo, lungi dall'essere relativismo, magari nichilistico, è soltanto la consapevolezza che qualsiasi verità si offre soltanto nella storia, con la storia, dentro la storia. Storicità radicale proprio perché la verità è infinita, quindi indefinitamente proliferante e mai storicamente esauribile. Nessuno infatti può pretendere l'occhio di Dio. Siamo sempre costretti a cogliere verità da punti di vista che, per quanto siano integrati e complessi, non possono mai essere assoluti. «Una parola ha detto Dio, due ne ho

⁷ Aristotele, nel *Protreptico*, osserva che l'esortazione della filosofia rivolta a colui che ne sia estraneo, proprio per assolvere al compito che si prefigge, deve essere essa stessa filosofia. In *Metafisica*, IV, 1005b-1007b, inoltre, non falsifica l'opinione di chi contesta il principio di non contraddizione, ma evidenzia la circostanza per la quale, per conferire significato alla propria negazione, il detrattore di esso deve in realtà usarlo.

⁸ È la presupposizione gnoseologica (l'alterità di pensiero e di essere), da cui è affetta la filosofia moderna, ad aver rotto questa intima solidarietà. Ed è stato Hegel, intellettuale «uscito» dalla modernità, a tornare decisamente al passato ellenico, aristotelico o neoplatonico, che non commetteva questo errore e che sapeva bene che se le conoscenze sensibili precedono quelle intellettive, tuttavia le seguono dal punto di vista della «essenza» (per natura, *physei*: *Secondi analitici*, I, 2, 71 b 33; *Fisica*, I, 1, 184 a 16-21).

⁹ Cfr. A. Sokal – J. Bricmont, *Imposture intellettuali. Quale deve essere il rapporto tra scienza e filosofia* (1997), tr. it., Garzanti, Milano 1999.

¹⁰ Giovenale, *Satirae*, IV, 91.

¹¹ Aulo Gellio, *Noctes Atticae*, 12,11.

udite», recita il salmista (Salmo 62, 12). Siamo condannati dalla nostra condizione umana agli equivoci della finitezza, ma anche, proprio per questo, alla responsabilità e al coraggio della libertà.

La quarta parola, non a caso, è proprio, allora, «libertà». Se le nostre azioni sono sempre pesantemente condizionate nel loro farsi e svolgersi tra gli imprevisti dell'esperienza mondana ed esistenziale, il pensiero è, per fortuna, molto più libero. *De internis neque Ecclesia iudicat*, ha solennemente sentenziato il Concilio di Trento nel XVI sec.¹². Non è tanto questione, dunque, di libertà di pensiero interno, nella coscienza, e, a maggior ragione, esterno, nella società. Spesso, infatti, accade che, nell'uno e nell'altro ambito, chi invoca questo diritto lo confonda con il diritto a pensare le opinioni più incredibili oppure false o, ancora, più da tocquevilliana «tirannia della maggioranza»¹³, oggi magari grazie alla potente pervasività omologatoria dei social media, scambiandole convintamente per verità accertate e affidabili. La diffusa tendenza umana all'autoinganno (gli psicologi contemporanei la qualificherebbero come frutto della dissonanza cognitiva), intimamente collegata già da tempi non sospetti al destino della servitù volontaria¹⁴, lo dimostra. Del resto, «quanto più l'anima è vuota e senza contrappeso, tanto più facilmente si piega sotto il peso della prima persuasione»¹⁵ che incontra. Il problema più decisivo, dunque, non è la libertà di pensiero, ma nutrire il pensiero di libertà¹⁶. Libertà di mettere in discussione l'«ovvio», il «familiare», il «quotidiano», lo «scontato», l'«acquisito», l'«apparente necessario», l'«inevitabile». Libertà di non riconoscere soltanto ciò che c'è o che c'è stato (ci ha insegnato Rousseau fin dalle prime pagine dell'*Emilio*), cioè appiattirsi sull'esistente attuale o passato, ma di consegnare ai posteri o ai contemporanei con cui si discute ciò che sarebbe bene ci fosse adesso e ciò che sarebbe stato bene ci fosse stato ieri, ai tempi di cui si intende trasmettere la memoria. Il messaggio più bello ed eloquente del termine «tradizione», d'altronde: *tradere* (consegnare) non solo un'eredità o una verità come è, ma anche *tradire* la prima e la seconda, arricchendo creativamente e responsabilmente la prima di «come avrebbe potuto essere» e la seconda del suo miglior «dover essere» possibile, impegnandosi poi a «poterlo far essere», con il proprio impegno e le proprie competenze. La pagina finale della famosa conferenza di M. Weber del 1919 su *La politica come professione* rimane tuttora una lezione in questo senso insuperata¹⁷. Libertà, inoltre, di non essere costretti alla verità da qualsiasi forza, sia essa perfino quella stringente della logica, ma di adottare come un dono, per scelta etica, la verità che l'evidenza noetica e il ragionamento logico pur mostrano nella sua cogenza. Libertà infine, per dare sostanza alle precedenti, di non temere di avventurarsi in percorsi inediti, laterali, da mossa del cavallo, imprevedibili, discussi e discutibili. Aveva ragione Publilio Siro: «Nimium altercando, veritas amittitur» (il troppo discutere fa perdere di vista la verità)¹⁸. Ma un conto è litigare senza senno, alzando i toni dell'intolleranza e del pregiudizio, un altro ribadire ciò che Platone illustra bene nel *Teeteto* e nel *Politico*: la ricerca della verità per forza di cose presuppone il pensare in libertà controversie plurime sulla base del principio della lotta senza quartiere (*ápletos máche*), del *pólemos* tra argomenti e prospettive. Questo non vuol dire dimenticare l'ammonimento rivolto a tutti noi, ancora oggi, da Bacone nella prefazione alla sua *Instauratio magna*: «Finalmente imploriamo che una volta tolto il veleno infuso dal serpente nella scienza, veleno che fa gonfiare ed insuperbire l'animo umano,

¹² *Decretum de paenitentiae*, cap. 5 (D. 899-900).

¹³ A. De Tocqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835-1840), tr. it., a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, II vol., I. II, parte IV, capp. 6-8.

¹⁴ «Perché tutti gli uomini (fin quando almeno hanno qualcosa di umano) si lascino assoggettare è necessaria una delle due: esservi costretti o ingannati [...]. Per inganno, gli uomini perdono sovente la loro libertà; in questo un poco sedotti da altri, più spesso però accade che siano loro stessi ad ingannarsi [...].», cosicché di loro si può dire «non già che hanno perso la loro libertà, ma che si sono guadagnati la loro servitù» (É. de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria* (1549), tr. it., Jaca Book, Milano 1979, pp. 79-80).

¹⁵ M. de Montaigne, *Saggi*, I, 27.

¹⁶ M. Tronti, *Dello spirito libero. Frammenti di vita e di pensiero*, Il Saggiatore, Milano 2015, pp. 55 e ss.

¹⁷ «È del tutto esatto, e confermato da ogni esperienza storica, che il possibile non verrebbe raggiunto se nel mondo non si ritentasse sempre l'impossibile. Ma colui il quale può accingersi a questa impresa deve essere un capo, non solo, ma anche, in un senso molto sobrio della parola, un eroe. E anche chi non sia né l'uno né l'altro, deve foggarsi quella tempra d'animo tale da poter reggere anche il crollo di tutte le speranze, e fin da ora, altrimenti non sarà nemmeno in grado di portare a compimento quel poco che oggi è possibile» (M. Weber, *La politica come professione* (1919), in *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1977, p. 121. (cfr. anche in *La scienza come professione. La politica come professione*, Ed. di Comunità, Torino 2001, p. 113.)

¹⁸ *Sententiae*, n. 538.

noi non oltrepassiamo mai i limiti, ma coltiviamo la verità in uno spirito di carità» (nec alium sapiamus, nec ultra sobrium sed veritatem in charitate colamus). Vuol dire solo essere consapevoli che, nella nostra finitezza, la dialettica delle posizioni e dei punti di vista è coesistente alla storicità e costituisce la benzina per ampliare e scoprire sempre di più nuovi e diversi aspetti della verità.

L'ultima parola, alla fine nient'altro che sintesi delle precedenti, è «educazione». L'educazione assunta come oggetto di studio. Ma anche come processo trasformativo in senso migliorativo del soggetto. In questo senso, parlare di ricerca educativa non può che avere un significato oggettivo e soggettivo. Oggettivo perché nessuno può dichiarare di «studiare» l'educazione se non è chiaro e condiviso che cosa essa sia. Davvero si può parlare di educazione cinofila o equina? Davvero è un sinonimo di cura? O di empatia? E se no, come pensa chi scrive, dove e perché rintracciare lo specifico dell'educazione umana che si deve studiare come oggetto della nostra disciplina? Soggettivo perché se si pratica una ricerca sull'educazione, quando essa fosse coerente al suo oggetto, non potrebbe che essere sempre «educativa» per chi la pratica e per chi essa coinvolge. Rendendo tutti migliori. D'altra parte, ha senso chiamare «ricerca educativa» un processo che non inciampi in un problema condiviso anche da altri, non tenti di risolverlo con una ricerca in nome e per conto della verità, collocandola in un tempo e in uno spazio che sia privo dell'esercizio attivo e delle dimensioni di un pensiero di libertà? Sì, forse dovremmo concludere che tanta ricerca nazionale e internazionale sull'educazione non obbedisce a questi canoni, pur avendo a posto tutti gli indicatori di qualità stabiliti da enti come il nostro Anvur e dalle indicizzazioni internazionali. Ma è proprio questa trasgressione che va combattuta se non si vuole che la ricerca e l'educazione a poco a poco siano asfissiate.

Giuseppe Bertagna
Università di Bergamo

Ristabilire la centralità della Pedagogia I nuovi campi della formazione

Simonetta Ulivieri

Compito attuale della Pedagogia è quello di favorire laboratori sociali di ricerca in cui le nuove generazioni possano discutere, progettare e trovare forme attive di risposta alla crisi attuale e ai riduzionismi che la nostra attuale società vive. Le Società Pedagogiche possono favorire questo processo, favorendo il dialogo tra le diverse generazioni di ricercatori e docenti universitari.

Today, the task of the Pedagogy is to promote research social laboratories where new generations can discuss, design and find active strategies to respond about current crisis and reductionism. The Pedagogical Societies can help this process by promoting dialogue between different generations of researchers and academics.

Formare un pedagogista “nuovo”

La Società Italiana di Pedagogia, da circa dieci anni sta lavorando alla formazione pedagogica dei giovani ricercatori, di assegnisti, dottori di ricerca e dottorandi. Si sta cercando, attraverso un itinerario di "magistero nazionale" di creare un collegamento relazionale e formativo tra eminenti colleghi e colleghe e i giovani ricercatori di Pedagogia in formazione. Si tratta di "maestri", studiosi noti, stimati

ed apprezzati dalla comunità scientifica, che nei Gruppi di lavoro e di ricerca da loro coordinati e organizzati nella Siped, presentano in forma esemplare i principali ambiti di ricerca a cui si sono dedicati e gli approdi a cui nel tempo il loro lavoro scientifico è pervenuto. Queste "voci" di colleghi e colleghe di chiara fama, nella loro piena maturità di analisi e di studio fanno da *ponte*, da raccordo con le più giovani generazioni di studiosi che si occupano di *ricerca pedagogica*, facendo emergere come, muovendo da alcuni punti fissi e definiti di partenza, da alcuni snodi tematici certi, da comuni radici ermeneutiche, sia possibile oggi percorrere nuovi itinerari di indagine più legati a questa nostra contemporaneità inquieta, fluida, fragile e incerta¹, che presenta inedite sfide sul piano valoriale e di riconoscimento dell'*altro da sé*, sia nella famiglia, che nella scuola, che nella società, problemi che investono quotidianamente il vissuto educativo, ai quali la Pedagogia è chiamata a rispondere sia sul piano del lavoro scientifico, ma anche in base all'impegno etico e civile².

Si va delineando un progetto di "maestria condivisa" grazie al quale i più giovani studiosi possano imparare a conoscere e a confrontarsi con le diverse aree di ricerca pedagogica e i maggiori esponenti delle diverse filiere di studio, dalla pedagogia generale e sociale in tutti i suoi numerosi ambiti di ricerca, sia teorica che applicativa, alla storia della pedagogia, della scuola e dell'educazione, dalla didattica generale all'uso didattico delle nuove tecnologie, dalla pedagogia e didattica speciale alla pedagogia sperimentale e alla ricerca educativa³.

Questo progetto di "lavorare insieme" per diffondere e radicare meglio nei vari territori e nelle varie sedi la ricerca pedagogica e didattica e le sue metodologie è sicuramente ambizioso, ma ci muove la sofferita consapevolezza che senza un *ponte* tra generazioni di pedagogisti, senza un significativo "passaggio di testimone tra generazioni", il rischio è quello di un restringimento degli ambiti della ricerca educativa, priva molto spesso di riferimenti magistrali e di percorsi nuovi verso cui dirigersi, studiando e portando all'attenzione della comunità nuovi e importanti elementi di conoscenza da diffondere nella grande area della formazione nazionale e internazionale⁴.

La dissennata politica ministeriale rivolta all'università, dopo una forte immissione di studiosi e ricercatori con la Legge 382 del 1980, nell'ultimo trentennio si è dimostrata estremamente parsimoniosa nell'innervare le strutture accademiche di nuovi docenti concessi con il contagocce, spesso creando conflitti nelle ex Facoltà tra i vari ambiti disciplinari che vi convivevano. In realtà più che il merito o le necessità didattiche, prevalevano invece le ragioni dei più potenti e affermati gruppi, seguendo un sistema perverso, per cui le etnie accademiche più numerose ottenevano sempre di più rispetto a quei settori disciplinari che, proprio per non avere rappresentanze, venivano perennemente esclusi e marginalizzati. In altre parole chi era forte nei vari Senati accademici otteneva sempre di più rispetto ad ambiti, come quello pedagogico, di minore forza elettorale nei diversi Atenei.

Invece il lavoro dei pedagogisti ha rappresentato dal 1999 – ovvero a partire dal percorso universitario prima quadriennale e successivamente quinquennale del CdL in Formazione Primaria – un valore aggiunto per la formazione degli/le insegnanti delle scuole di base. Come di buon impatto sono stati nella formazione degli insegnanti secondari, prima i Corsi SSIS e successivamente i TFA. Corsi più formativi, ovviamente, erano i primi che erano biennali rispetto ai secondi, previsti come annuali, ma che spesso si contraevano in sei/otto mesi; tuttavia centrale si è dimostrato in questi percorsi il valore formativo delle scienze dell'educazione, dalla riflessibilità del docente all'apprendimento di tecniche relazionali e didattiche, temi su cui i laureati delle varie discipline erano impreparati e di cui non conoscevano il valore professionale, secondo una tradizione accademica di pesante *imprinting* gentiliano. Anche le nuove modalità d'insegnamento presenti nelle SSIS e nei TFA, dai *seminari* ai *laboratori*, all'attenzione nuova mostrata dai colleghi disciplinaristi per le varie metodologie didattiche disciplinari, hanno contribuito a costruire percorsi formativi nuovi, i cui riverberi si sono visti nella

¹ Cfr. R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999; Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005; A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano 2008; U. Beck., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari 2011.

² Cfr. M. Tomarchio – S. Ulivieri (eds.) *Pedagogia "militante". Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015.

³ Cfr. S. Ulivieri – L. Cantatore – F.C. Ugolini (eds.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School Siped*, ETS, Pisa 2015.

⁴ Cfr. M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica In Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa, Lecce 2014.

diffusione di modalità attive d'insegnamento nella secondaria⁵, non solo rivolte alla trasmissione dei diversi saperi, ma anche impegnate a guardare alla realtà viva e umana dei ragazzi e dei giovani che si avevano di fronte, ai loro vissuti, al disagio di età in divenire, al contesto sociale e familiare di provenienza, fattori che contribuivano spesso a determinare successi e insuccessi scolastici, visto che non si possono "fare parti uguali tra disuguali", ovvero valutare tutti e tutte con lo stesso metro, come ci ha insegnato in una lezione mai dimenticata e ineludibile don Lorenzo Milani. Ogni insegnante e/o educatore, indipendentemente dal ruolo e dalla disciplina di insegnamento, ha l'impegno formativo di sperimentare modalità e occasioni per spiegare il mondo in cui viviamo, le emergenze sociali che abbiamo di fronte⁶. Il pedagogo ha la responsabilità di accompagnare con apprendimenti riflessivi, didattici e relazionali i docenti a stabilire un contatto positivo con l'organizzazione scolastica, con dirigenti e colleghi, con le famiglie degli studenti, ma soprattutto con gli allievi che hanno bisogno di figure incoraggianti, capaci di saper comprendere e affrontare le nuove criticità che il mondo giovanile pone.

Vivere l'educazione in un'epoca di crisi

La nostra è un'epoca di crisi della cultura occidentale, di mercati che si impongono sui soggetti e sulle loro esistenze. Vediamo cambiamenti radicali delle diverse realtà che si accentuano in base ad una pluralità di fattori: economico-finanziari, etnico-demografici, politico-sociali. Negli ultimi anni il dibattito del pensiero umanistico sulla crisi e le derive culturali ed esistenziali presenti nella nostra società si è molto accentuato⁷. Viviamo un'"epoca di passioni tristi"⁸, che pone come scopi e tendenze, la competizione e l'individualismo, il conformismo e il populismo, il consumismo e l'edonismo, il culto del corpo e della prestanza fisica, l'efficienza e l'autoaffermazione come metro del valore umano⁹. Scrive Maurizio Fabbri: "La crisi, oggi, con il suo interiore teleologismo, sembra voler far regredire l'orologio della storia di decenni, se non di secoli: essa ci annuncia l'impoverimento, se non lo svuotamento, dell'ideale democratico; la manomissione dell'economico nel finanziario; la riduzione della scuola a luogo di compatibilità sociale, piuttosto che di promozione sociale e di risoluzione dei problemi... La crisi prescrive la disoccupazione dei giovani e intima loro di arrendersi a un destino, nel quale non avranno più potere di negoziazione"¹⁰.

Se la Pedagogia vuole parlare ai giovani, se vuole comunicare quelli che considera valori dell'educazione, se vuole difenderli criticamente dal disincanto¹¹ e dal disagio del vivere senza riferimenti¹², senza stabilire delle "briccole per l'esistenza"¹³, se vuole aiutarli a costruire un proprio percorso di vita e un progetto occupazionale¹⁴, non può sottrarsi dall'affrontare nella sua ricerca e nella sua proposta educativa questi temi sconvolgenti che declinano vita o morte delle persone, liberazione o schiavizzazione delle persone.

Si può parlare di "tramonto del mondo borghese" così come il Novecento lo ha costruito e insieme di declino della cultura occidentale, di cui restano ben salde però le egemonie economiche e i grandi poteri finanziari. Viviamo un oggi traumatizzato dalla paura di perdere quelle condizioni di vita agiata, quei privilegi che negli ultimi sessanta anni, dopo la fine della seconda guerra mondiale, l'Europa e l'Occidente sono riusciti a ri-costruire, dopo enormi eccidi, deportazioni, fame e miseria diffuse. La

⁵ Cfr. S. Ulivieri (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, ETS, Pisa 2012.

⁶ Cfr. M. Baldacci – M. Corsi (Edd.), *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli 2010

⁷ Cfr. M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

⁸ Cfr. M. Benasayag – G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2003.

⁹ Cfr. N. Filograsso, *La società iniqua*, ETS, Pisa 2011.

¹⁰ Cfr. M. Fabbri, *Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia...*, cit., p. 63.

¹¹ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.

¹² Cfr. A. Ehrenberg, *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Einaudi, Torino 2010.

¹³ Cfr. L. Trisciuzzi, *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa 1995.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

risposta a tali paure non può e non deve essere l'esclusione e la marginalizzazione di intere popolazioni, la proposta per il futuro non possono essere frontiere, fili spinati e muri. Le recenti politiche americane, ma anche di alcuni Paesi europei, volte a erigere muri e muraglie per impedire l'accesso ai poveri della terra, implicano un pensiero dell'esclusione¹⁵, un egoismo feroce che presuppone il diffondersi di un odio verso una parte dell'umanità, la più diseredata tra l'altro, di una pedagogia della violenza e della separazione, a cui vanno contrapposte una *Pedagogia del valore delle differenze*, una *Pedagogia dell'accoglienza*, una *Pedagogia dell'ascolto*, una *Pedagogia del sostegno*, una *Pedagogia della cura*.

Prendere in carico questi enormi problemi da parte della Pedagogia¹⁶, significa guardare a quei valori democratici condivisi che ci hanno portato a lottare per una istruzione per tutti e per una scuola per tutti e di collocare tali valori, alla base del nostro futuro e di quello di tanti giovani che generazione dopo generazione crescono e si formano in questa Europa che vogliamo con meno frontiere e maggiori e più estese possibilità¹⁷.

Sono i valori democratici, di accoglienza e di inclusione che vogliamo trasmettere ai nostri studenti, ai docenti in formazione, ai giovani che fanno ricerca, alle generazioni future. Occorre lavorare perché la scuola e la formazione rimangano patrimonio per tutti e per tutte, aperte a tutte le categorie a rischio e sofferenti (dai disabili, ai diversi, ai marginali); con una ricorrente attenzione anche all'*educazione permanente* per chi deve riprendere gli studi per rientrare nel mondo del lavoro con nuove competenze, aiutando gli anziani a vivere in maniera diversa il periodo del declino fisico e relazionale, diventando nuova alfabetizzazione e accoglienza per tutti coloro che ogni giorno arrivano da paesi *altri* e da culture *altre*¹⁸.

Mantenere alti questi livelli formativi di educazione alla democrazia, di istruzione aperta alle differenze, di lavoro formativo svolto guardando ad una società futura più uguale e inclusiva è compito della scuola insieme alla famiglia e alle istituzioni che ci governano¹⁹. Su questi aspetti di costruzione di senso e di consapevolezza nelle nuove generazioni il maggiore contributo lo recano la *Pedagogia di comunità*, la *Pedagogia della marginalità*, la *Pedagogia della resistenza e della resilienza*²⁰.

La Pedagogia più avvertita delle trasformazioni in atto, può e deve invitare ad una riflessione sui temi dei diritti umani, proponendo incontri e confronti attraverso *Laboratori sociali di ricerca* e il lavoro pedagogico²¹ e favorendo a partire dal "fare scuola" e quindi dalla didattica l'acquisizione di una mentalità più critica ed aperta. L'educazione alla cittadinanza democratica, lungi da essere una forma di "buonismo", rappresenta oggi al contrario uno degli elementi irrinunciabili della conoscenza. E' una responsabilità di chi educa far conoscere e discutere con i giovani le tematiche etico-politiche del nostro presente: pace, sostenibilità, ecologia, antiche e nuove povertà, diritti umani fondamentali²². Per la Pedagogia queste nuove necessità formative rimandano allo studio del rapporto tra educazione e diritti, e alla necessità che le nuove competenze sociali, di genere, interculturali entrino a pieno titolo nei percorsi scolastici e universitari, costituendo una istanza formativa che è irrinunciabile per le nuove generazioni

¹⁵ Cfr. A. Zamparini, *L'ostracismo*, Einaudi, Torino 2010.

¹⁶ S. Ulivieri, *Paradigmi della Pedagogia e nuovi scenari sociali*, in M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., pp. 139-146.

¹⁷ Cfr. M. Corsi – G. Spadafora (eds.), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Tecnodid, Napoli 2011.

¹⁸ Cfr. E. Nigris (ed.), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Angeli, Milano 2003; R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, ETS, Pisa 2008; M. Santerini (Ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010; M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Angeli, Milano 2013; M. Fiorucci, M. Catarci (eds.), *Intercultural Education in the European Context Theories. Experiences, Challengers*, Ashgate, London 2015.

¹⁹ Cfr. M. Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, RCS- La Nuova Italia, Milano 2005.

²⁰ Su questi interessanti versanti della ricerca pedagogica, si veda: S. Ulivieri (ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997; R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta, Enna 2003; M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009; S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Angeli, Milano 2009; T. Fratini, *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, ETS, Pisa 2012.

²¹ Cfr. M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

²² Cfr. P. Malavasi, *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Unicopli, Milano 1997.

(di giovani, ma anche di insegnanti e di educatori) che devono essere attrezzate a capire fenomeni quali la complessità, la differenza, il multiculturalismo²³.

La sfida costituita dalla ipercomplessità culturale generata dagli attuali flussi migratori, che in futuro saranno probabilmente ancora più imponenti è quella per la nostra società di passare dalla formazione di menti monoculturali a menti multiculturali. A lungo tali fenomeni sono stati sottovalutati, e la formazione ha continuato a pensare e a formare secondo il modello monoculturale, che oggi si sta rivelando parziale, obsoleto, pericoloso. La dimensione di questi nuovi eventi risulta ormai così macroscopica che richiede un impegno mirato e maggiormente condiviso e su cui impegnare studiosi e ricercatori in ogni sede universitaria e nei diversi Corsi di Laurea e di post-laurea, dedicati sia alla formazione degli insegnanti che alla formazione extrascolastica sul territorio di educatori e pedagogisti, professionisti della formazione, considerando che su questa strada, quella dell'educazione alla cittadinanza, ai diritti e alla differenza, la Pedagogia ha ancora molto da dire e da fare.

Simonetta Ulivieri
Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED
Università di Firenze

²³ Cfr. L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008; D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2011.
© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

Prima sessione

La ricerca educativa tra tradizione e innovazione

DISCUSSANT D'INTRODUZIONE

La ricerca educativa tra tradizione e innovazione

Roberto Sani

Il testo intende discutere i mutamenti che hanno caratterizzato e condizionato la ricerca scientifica pedagogica. In particolare, le scelte del MIUR in questi ultimi anni in materia di valutazione della ricerca e di selezione, reclutamento e progressione di carriera dei ricercatori e professori universitari, stanno modificando profondamente non solo le strategie e i comportamenti accademici concreti, ma anche l'immaginario individuale e collettivo sulla ricerca educativa.

The paper intends to discuss the transformations that have characterized and conditioned the scientific pedagogical research. In particular, the choices of Italian Public Instruction and University Ministry in recent years regarding research and selection, recruitment and career progression of researchers and university professors are deeply changing not only the concrete academic strategies and behaviors, but also the individual and collective imagery on educational research.

Sono molto riconoscente per l'invito rivoltomi a coordinare, assieme alla collega Giuliana Sandrone, questa prima sessione del seminario di studi dedicata a «La ricerca educativa tra tradizione e innovazione». Un seminario di studi che reputo assai opportuno, in quanto ci consente di fare il punto su un aspetto cruciale della nostra attività di studiosi e docenti universitari – la *ricerca* in campo educativo – e sui profondi e rapidi mutamenti che essa ha registrato negli ultimi anni sotto la spinta delle più generali trasformazioni (ancora in corso

peraltro) che hanno interessato l'università italiana.

Siamo a tutti gli effetti tra *addetti ai lavori*: è appena il caso, dunque, che io richiami brevemente i principali fattori di mutamento che hanno caratterizzato (e fortemente condizionato) la ricerca scientifica nell'ambito del nostro macrosettore M-PED (al pari di altri macrosettori dell'ambito delle scienze umane e sociali).

Tra questi fattori, credo rivestano una particolare importanza le scelte operate dall'ANVUR e dal MIUR in questi ultimi anni in materia di valutazione della ricerca e di selezione, reclutamento e progressione di carriera dei ricercatori e professori universitari. Scelte che stanno modificando profondamente non solo le strategie e i comportamenti accademici concreti, ma anche il nostro immaginario individuale e collettivo sulla ricerca nel settore educativo.

In questa sede, si badi, non è mia intenzione formulare giudizi sull'operato dell'ANVUR e sulle procedure e i criteri di valutazione che questa ha messo a punto e introdotto in ambito universitario, attraverso il MIUR, negli ultimi anni. Così come non ritengo opportuno discutere degli eventuali pregi e difetti dell'*Abilitazione Scientifica Nazionale* (ASN) o della *Valutazione della Qualità della Ricerca* (VQR).

Le presenti riflessioni riguardano noi, la nostra comunità accademica e scientifica, e il nostro atteggiamento in ordine alle trasformazioni che sono state introdotte – sul versante della *ricerca* – dalle disposizioni normative e dalle procedure sopra ricordate.

Negli ultimi 5-6 anni, in particolare, anche nei nostri settori scientifico-disciplinari si è registrato un fenomeno a tutti ben noto: l'introduzione di nuove procedure e di nuovi criteri e parametri di valutazione della ricerca, di segno profondamente diverso rispetto a quelli

vigenti precedentemente, ha finito per riverberarsi pesantemente non solo sui risultati, ma anche sulle pratiche e sugli obiettivi e indirizzi della ricerca stessa, condizionandoli in modo sensibile e modificando in misura significativa il nostro stesso modo di fare ricerca e, più in generale, di operare sul versante accademico e scientifico.

L'impressione è quella di una comunità di studiosi che, pur con sensibilità necessariamente differenti, si trova a dover fare i conti con uno scenario radicalmente mutato nel giro di poco tempo, e che si presenta oggi, sotto molteplici aspetti, incerto e confuso.

Uno scenario nel quale ognuno di noi ha sperimentato – e sperimenta – la sopravvenuta irrilevanza dei punti di riferimento tradizionali e una diffusa sensazione di marginalità e d'impotenza, come singoli e come comunità di studiosi, di fronte ad una macchina burocratica che ha progressivamente eroso gli spazi di progettualità e ridotto notevolmente il potere decisionale delle comunità accademiche.

E che – come reazione alle innegabili degenerazioni del sistema universitario e al diffuso malcostume accademico registrati nel passato – tende, di fatto, ad annullare, o a rendere del tutto irrilevanti, taluni capisaldi della nostra tradizione accademica.

I profondi e rapidi mutamenti degli ultimi anni e le criticità emergenti

Anche in ragione delle politiche ministeriali e delle normative introdotte dall'ANVUR in materia di valutazione della ricerca e di selezione e reclutamento dei ricercatori, si è registrata in questi ultimi anni un'ossessiva attenzione a soddisfare *mediane*, a raggiungere *soglie*, a rientrare in determinati *parametri*, a sottostare a specifici *indicatori bibliometrici* o di altra natura, a possedere una serie di estrinseci e un po' estemporanei *criteri aggiuntivi* (premi, presenza o meno nei comitati editoriali di collane o riviste, progetti europei ecc.), i quali hanno avuto il solo grande risultato di generare un'irrazionale corsa a chi riusciva ad accaparrarsi – per sé o per i propri allievi – il maggior numero di *bollini* (o di *punti-premio*), non senza la creazione di *situazioni del tutto artificiali*.

I nuovi e stringenti criteri introdotti

dall'ANVUR in materia di valutazione della ricerca e di selezione e reclutamento dei ricercatori hanno comportato anche la radicale modifica dei modi e delle forme tradizionali di addestramento alla ricerca dei giovani, di individuazione e approfondimento dei temi e filoni di ricerca di maggiore rilevanza e, infine, di divulgazione degli stessi risultati della ricerca:

(a) relativamente alla preparazione dei giovani ricercatori e all'addestramento alla ricerca, segnalerei il vero e proprio snaturamento del *dottorato di ricerca*, la cui ambigua e incerta ridefinizione dal punto di vista dei percorsi formativi e degli obiettivi da conseguire, realizzata per via essenzialmente amministrativa negli ultimi anni, ha finito per renderlo uno strumento sempre meno idoneo alla formazione di base delle nuove leve della ricerca;

(b) relativamente all'individuazione e all'approfondimento dei temi e filoni di ricerca di maggiore rilevanza, segnalerei come un fatto estremamente preoccupante il forzato abbandono di indagini di ampio respiro e di lunga durata, come anche di ricerche di grande mole condotte non da singoli, ma da *équipe* di studiosi e ricercatori – come, ad esempio, nel caso del DBE¹ – perché non coerenti con i *tempi stretti della rendicontazione ministeriale* del lavoro di ricerca e con la logica degli *adempimenti* di carattere quantitativo (*tot* articoli su rivista, *tot* capitoli di libro, *tot* monografie ogni anno ecc.) richiesti dalle nuove disposizioni in materia;

(c) relativamente alla divulgazione dei risultati della ricerca, segnalerei rapidamente due aspetti: il rischio della vera e propria perdita di valore di alcune tipologie di prodotti sulla base di *ragioni in larga misura estrinseche* alla ricerca stessa (ad esempio: monografia vs. articolo su rivista indicizzata in ISI o SCOPUS; la questione delle curatele ecc.), o del vero e proprio abbandono (con riferimento soprattutto a M-PED/02) di alcune tipologie di prodotti (ad esempio: le 'rassegne di studi', le 'edizioni

¹ Intendo riferirmi al *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, curato da G. Chiosso e R. Sani (Milano 2013, 2 voll.), un'opera collettiva cofinanziata dal MIUR, la quale ha richiesto oltre un quinquennio di lavoro e coinvolto circa un centinaio di studiosi e ricercatori italiani provenienti da una quindicina di atenei della penisola.

critiche di carteggi e di testi inediti' ecc.).

Un ultimo aspetto sul quale vale la pena di richiamare l'attenzione concerne la questione della cosiddetta *internazionalizzazione della ricerca*: anche su questo versante, se si prescindere da alcune lodevoli ma circoscritte esperienze ed iniziative, si ha l'impressione che tale processo abbia conosciuto, negli ultimi anni, una crescita più apparente che reale, e che anche la dimensione internazionale abbia finito, di fatto, per essere interpretata più come un adempimento burocratico che come un tentativo di ampliare gli orizzonti della ricerca italiana.

Fra tradizione e innovazione: le sfide che ci attendono

Alla luce delle riflessioni sopra richiamate, e della conseguente necessità di rilanciare a tutti i livelli la *ricerca educativa* e di restituire autorevolezza e progettualità alla nostra comunità di studiosi e ricercatori di M-PED, mi sembra opportuno sottoporre all'attenzione di tutti una serie di questioni e di esigenze che non ho difficoltà a considerare centrali e strategiche sotto diversi profili.

In via preliminare è necessario abbandonare la «logica degli adempimenti», nella quale siamo immersi da qualche anno, per recuperare e fare nostra, come comunità di studiosi, un'autentica «logica della progettualità culturale e scientifica» in grado di affrontare i principali nodi problematici che caratterizzano l'attività di ricerca nell'ambito di M-PED.

Tra questi nodi, indicherei:

- ridefinire, come comunità di studiosi di M-PED, in un libero e costruttivo confronto che ci veda tutti coinvolti e impegnati, quelle che sono le *coordinate fondamentali* e le *dimensioni caratteristiche della ricerca* nei diversi ambiti e settori di M-PED;

- ripensare il *dottorato di ricerca* e, più in particolare, la *formazione dei giovani ricercatori* nei diversi ambiti di M-PED, provando ad andare oltre le forme e gli adempimenti burocratici stabiliti dal MIUR, ed ipotizzando, eventualmente, itinerari unitari e un programma di formazione dei giovani condiviso a livello nazionale e legittimato non

da pronunciamenti dell'ANVUR ma da una *valutazione di competenza* della comunità di studiosi di M-PED;

- ridefinire assieme, per ciascun ambito o settore di M-PED quelli che sono i *criteri di valutazione della ricerca*, anche al fine di evitare che tali criteri ci siano imposti dall'esterno (ANVUR ecc.) e facciano riferimento ad elementi estrinseci, quando addirittura non estranei alla ricerca stessa;

- ripensare, sempre come comunità di studiosi e ricercatori di M-PED, ad un tema solo apparentemente secondario, quale è quello delle *infrastrutture e degli strumenti per la divulgazione a valorizzazione dei risultati della ricerca*. Su questo versante: (a) c'è la necessità di dotarsi di una rete di *riviste scientifiche* di effettivo profilo internazionale, al di là della classe o fascia A e degli adempimenti formali dell'ANVUR; (b) allo stesso modo, si pone l'esigenza di individuare *collane editoriali* qualificate per la pubblicazione di monografie ecc.; (c) è opportuno, infine, ridefinire, per i singoli ambiti o settori di M-PED, le caratteristiche e modalità della *peer review*, ovvero delle procedure di valutazione e di selezione degli articoli o dei progetti di ricerca effettuate da specialisti del settore;

- infine, ma non certo per ultimo, avviare una indispensabile e urgente riflessione comune (la quale tenga, tuttavia, in debito conto le peculiarità proprie di ciascuno dei diversi ambiti o settori afferenti a M-PED) attorno al concetto di *internazionalizzazione della ricerca* (e della formazione e cultura dei ricercatori), anche al fine di andare oltre le banalizzazioni, i modi un po' provinciali e l'eccessivo formalismo con cui, in questi anni, l'*internazionalizzazione* è stata in diversi casi concepita e praticata...

Le ipotesi di lavoro sopra prospettate costituiscono, naturalmente, solo degli spunti per la discussione. Le accomuna, tuttavia, un elemento che io ritengo indispensabile: la necessità e l'urgenza, come comunità accademica di M-PED, di recuperare l'esercizio di una seria e organica progettualità culturale e scientifica di settore.

È chiaro che, per realizzare tale obiettivo, occorrono *una grande coesione e una piena*

condivisione di strategie e di obiettivi tra di noi. Del resto, la *logica punitiva* che ispira i recenti provvedimenti MIUR (dai tagli all'FFO alle cosiddette *cattedre Natta* per professori eccellenti selezionati dal governo, per citare solo i più recenti) fa leva proprio sull'isolamento dei singoli docenti, sulla frammentazione delle comunità accademiche di

settore, sulla sostanziale inadeguatezza culturale e scientifica di chi si accontenta e fa propria la «logica degli adempimenti» di cui parlavo sopra.

Roberto Sani
Università di Macerata

Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali

Carmela Covato

Il testo intende analizzare come, nell'ambito delle riflessioni teoriche e epistemologiche, l'uso della categoria di "genere" nell'indagine storiografica non sia uno strumento per integrare le lacune o i limiti di un patrimonio conoscitivo già dato, ma sia un'occasione per rileggere criticamente i paradigmi dominanti nella ricerca storica. Il riconoscimento della presenza del "genere" nella storia comporta, infatti, una nuova interpretazione della "storia generale".

L'apertura dell'indagine storico-educativa alla dimensione relativa all'identità di genere consente di superare una visione della soggettività arbitrariamente neutra e, come tale, surrettiziamente universale nella riflessione pedagogica.

The text aims at analyzing how, in a theoretical and epistemological reflections, using the "gender" category into the historiographic investigation can not help at integrating the gaps or the limits of a certain cognitive assets, but it is an opportunity to critically re-read the dominant paradigms in historical research.

Recognizing the existence of "gender" in the history involves, in fact, a new interpretation of "general history".

Opening up the historical-educational investigation to the gender dimension permits to go beyond a vision of arbitrarily neutral subjectivity and, as such, surreptitiously universal, in pedagogical reflection.

Educatrici fra passato e presente

A partire dall'Ottocento, in molti paesi occidentali, il cauto ingresso delle donne nel mondo dell'istruzione e delle professioni, contestualmente ai processi di alfabetizzazione popolare, viene incanalato verso itinerari formativi considerati in sintonia con la missione materna ritenuta *naturaliter* appartenente al genere femminile e verso professioni dal contenuto oblativo e salvifico, sebbene spesso socialmente ed economicamente assai penalizzate¹.

All'indomani dell'Unità, in Italia, ad esempio, quando la nascita della scuola elementare pubblica e l'istituzione dell'obbligo scolastico resero necessaria e urgente la formazione di una nuova classe magistrale e il suo incremento numerico e culturale, la *donna* apparve subito al ceto dirigente di allora e agli intellettuali attenti alle questioni scolastiche, il soggetto naturalmente destinato a svolgere una missione rivolta all'alfabetizzazione dei ceti popolari, in una prospettiva di salvaguardia dell'ordine morale e delle gerarchie sociali. La vocazione magistrale venne descritta con grande enfasi e le fu attribuita la stessa sacralità del ruolo materno.

La retorica ufficiale, tuttavia, contrastava con le condizioni reali di vita delle maestre di allora.

¹ A questo proposito, cfr. S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Franco Angeli, Milano 1989. Cfr. anche, A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Eum, Macerata 2012.

Pioniere e artefici della prima educazione nazionale, della diffusione dell'istruzione popolare e di nuovi costumi di vita sempre più civilizzati, le maestre erano, allo stesso tempo, sottoposte a pesanti discriminazioni.

Dalla legge Casati del 1859, che fissava i minimi salariali per maestri e maestre, fino ai primi anni del Novecento il loro stipendio era decurtato di 1/3 rispetto a quello dei colleghi uomini; ed esso si riduceva ulteriormente se l'insegnamento avveniva nelle scuole rurali, dove a insegnare erano soprattutto le maestre; il loro comportamento era vincolato al rispetto di rigide regole morali, pena il mancato rilascio dell'attestato di moralità, necessario per insegnare, da parte del Sindaco. Della loro capacità di insegnare ai bambini maschi, soprattutto nel corso elementare superiore, si discusse a lungo in un dibattito in cui si intrecciavano preoccupazioni occupazionali maschili ad argomentazioni tendenti a dimostrare l'inadeguatezza femminile nella trasmissione di valori virili, come il patriottismo e l'attaccamento al lavoro produttivo.

Tuttavia, nonostante questi limiti, la figura della maestra era socialmente tollerata, mentre l'aspirazione femminile nei confronti di professioni culturalmente più elevate veniva duramente stigmatizzata. Negli anni in cui l'assurdo suicidio della maestra Italia Donati (1886), ingiustamente accusata di essere l'amante del Sindaco di Lamporecchio, il paese in cui insegnava, destò nell'opinione pubblica sconcerto e compassione, la sentenza della Corte di Cassazione (1884) che negava a Lydia Poët, prima laureata in Giurisprudenza, l'iscrizione all'Ordine degli avvocati, proprio per il suo essere donna, fu accolta da molti con favore perché percepita come un'argine nei confronti di una «pretesa» femminile considerata eccessiva.

Nel corso dell'Ottocento, i percorsi dell'identità femminile si muovono dunque all'interno di un clima culturale che, pur non proteggendo, sul piano sociale ed economico, le cosiddette professioni oblate, le celebrava a livello morale e le considerava naturalmente adatte alle donne.

Al di là delle contraddizioni fin qui evidenziate, l'avventura magistrale e il ruolo di educatrice ha rappresentato per molte donne italiane, appartenenti in prevalenza alla piccola e media borghesia, sia la prima occasione di proseguire

gli studi oltre la scuola elementare sia l'esperienza nuova dell'accesso ad una professione, socialmente fragile, ma al limite della trasgressione nella vita di ragazze disposte, per insegnare, a lasciare la famiglia e a vivere da sole, alla ricerca di un'autonomia economica e culturale².

Alcune rappresentazioni letterarie (Edmondo De Amicis, Elvira Mancuso, Luigi Pirandello, Matilde Serao, Ada Negri) hanno messo in luce la complessità di questa esperienza e hanno sottolineato la presenza, oscurata dalle astratte idealizzazioni, di una diffusa diffidenza nei confronti di figure femminili, simbolicamente esaltate, ma, nei fatti, giudicate ancora atipiche e sconcertanti³.

«Icane letterarie per eccellenza- ha scritto Lorenzo Cantatore- caratterizzate da splendori e miserie tipiche della loro difficile missione civilizzatrice, le maestre e i maestri postunitari sono stati fra le figure più radicali della memoria personale e nell'immaginario collettivo dell'Italia a cavallo fra Otto e Novecento»⁴.

D'altra parte, anche in ambito pedagogico, è oramai affiorata la consapevolezza che, a lungo, la storia del costume educativo è stata influenzata dalla presenza di una visione dell'identità di genere come dispositivo di regole finalizzate a normare il comportamento individuale e collettivo di uomini e donne sulla base di connotazioni attribuite in modo prescrittivo all'identità sessuale di appartenenza, non disgiunte da distinzioni relative alle disuguaglianze sociali.

Le norme relative all'identità sessuale, nelle rappresentazioni sociali del genere veicolate dal pensiero religioso, pedagogico, giuridico e letterario, hanno avuto anche il compito di arginare, in ogni tempo, quelle trasformazioni della vita sociale percepite come pericolose dalle classi dominanti e minacciose per gli

² M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo ed il secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 130 e ss.

³ G. Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne*, cit., p. 349.

⁴ L. Cantatore, *La "poesia della scuola". Miseria e nobiltà di maestri e maestre nella letteratura italiana fra Otto e Novecento*, in G. Marrone (ed.), *Maestre e maestri d'Italia. In 150 anni di storia della scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma 2012, p. 45.

assetti materiali e simbolici del potere. Studi recenti, arricchiti da un ricorso a fonti documentarie di vario tipo (da quelle archivistiche a quelle letterarie, dalla stampa periodica alla memorialistica e alle testimonianze orali), hanno avviato un importante lavoro di indagine che restituisce al tema l'opportuno rilievo storico, offuscato in passato da una discutibile marginalità storiografica.

Grazie a questa nuova avventura conoscitiva, è stato possibile anche far affiorare il ruolo innovatore di figure di educatrici e di pedagogiste sulle quali svolgere una riflessione in questa direzione: Cristina di Belgioioso, Maria Mozzoni, Caterina Franceschi Ferrucci, Maria Montessori, Italia Donati, Ida Baccini, Rina Nigrisoli, Giuseppina Pizzigoni e molte altre.

Allo stesso tempo, Egle Becchi nel sottolineare l'importanza, nel corso dell'Ottocento, dell'esperienza della scolarizzazione dell'infanzia dal punto di vista simbolico e materiale, ne evidenzia la grande differenziazione sociale, visibile anche a partire dalla grande diversificazione della qualità degli edifici e dei loro arredi.

[...] dalle scuole poverissime e fatiscenti del primo Ottocento agli edifici monumentali, alle scuole d'infanzia con il loro arredo su misura del bambino, alle raffinate "scuole nuove" in campagna della fine del secolo, la scuola è il grande luogo dell'acculturazione infantile, nella quale e grazie alla quale si diventa progressivamente consapevoli che anche l'ecologia istituzionalizzata e concreta incide sul benessere attuale e futuro del bambino⁵.

In questo contesto, allo stesso tempo, il valore dato all'istruzione della bambina è certamente connesso al valore sociale attribuito a lei come soggetto. Le diverse prassi formative operanti nell'Ottocento (dall'educazione familiare ai collegi, all'assai ramificata e diversificata attività delle congregazioni religiose femminili e alla scuola pubblica) implicano esperienze cariche di sfumature diverse, ma sempre all'interno di una discutibile diversità rispetto

⁵ E. Becchi, *L'Ottocento*, in E. Becchi – D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia*, vol. II, Laterza, Roma-Bari 1996 p. 160. Cfr. anche, a questo proposito, L. Cantatore (ed.), *L'Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano 2013.

all'istruzione maschile.

Ad esempio, a proposito dell'istruzione delle bambine a Napoli, l'allora direttore della scuola normale fornisce una descrizione emblematica, in una relazione inviata al Ministero della Pubblica Istruzione nel 1873:

Per l'educazione delle fanciulle di agiata condizione esistono i due grandi educatori detti di S. Marcellino e dei Miracoli ed alcuni privati istituti. Per le fanciulle appartenenti a famiglia di scarsa fortuna vi sono pie case o conservatori, come si chiamano. In quelle case di educazione vi si insegnavano molte fra le discipline che a benenate giovani si addicono, in queste si coltivavano i lavori di cucito e di ricamo, ma oltre il leggere e lo scrivere, fatto senza riflettervi sopra, poco vi si insegnava. Vi erano anche pubbliche scuole gratuite per le fanciulle (nel 1858 erano 17) ma pure in queste le maestre occupandosi un po' di lettura e di scrittura, dei lavori donneschi, di catechismo e di religione, punto non svolgevano le facoltà mentali né davano quell'istruzione più ampia dalle condizioni civili richiesta. L'istruzione era considerata come ornamento, non come bisogno di ogni persona, molto meno come bisogno di conoscere i suoi doveri ed aiuto ad adempierli. In molte famiglie poi a qualche monaca di casa era commessa la cura di insegnare; ed, oltreché ignorante, aveva la mente ed il cuore pieni di pregiudizi e superstizioni⁶.

Una nuova storia

L'apertura dell'indagine storico-educativa alla dimensione relativa all'identità di genere, oggetto negli ultimi decenni, a livello internazionale, di studi e ricerche assai articolate dal punto di vista interpretativo ha consentito di sottrarre la riflessione pedagogica

⁶ *Relazione del direttore sulle origini e l'andamento delle scuole normali a Napoli. Proposte per alcune riforme da introdurre nelle scuole normali (1871)*, in C. Covato – A. M. Sorge (eds.), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1994, p. 67.

ad una visione della soggettività arbitrariamente neutra e, come tale, surrettiziamente universale⁷.

Com'è noto, l'elaborazione culturale dell'identità di genere, intesa come dispositivo di norme finalizzate a controllare gli stili di vita individuali e collettivi di uomini e donne, percorre a lungo la storia del costume educativo che, sebbene con connotazioni simboliche assai diverse, ha travalicato ogni confine circoscritto a livello spaziale e temporale.

La critica degli stereotipi sessisti presenti in una tradizione a lungo dominante, in ambito pedagogico e non solo, rappresenta, dunque, l'ineludibile premessa per la costruzione di una visione alternativa, sul piano sociale e ideale, del rapporto fra i generi⁸.

Nella prospettiva di storia dell'educazione e della pedagogia sociale, il nesso fra genere ed educazione appare sempre più esplorato: studiare il tema dell'educazione al *femminile* ha permesso, in particolare, di notare che il Novecento è stato per le donne un secolo di conquiste, ma credo che, al contempo, sono ancora operanti varie forme di silenzio, discriminazione e segregazione delle donne. La valorizzazione della condizione e della differenza femminile nell'esperienza femminile si è dilatata con il trascorrere dei decenni⁹.

Il pregiudizio biologico, rielaborato in una dimensione etico-esortativa, è stato alla base di una insistita e pervasiva costruzione simbolica dell'idea di femminilità circoscritta in una preziosa funzione salvifica, estranea alla vita pubblica, sebbene custode della morale, del costume, della pacifica convivenza tra gli uomini.

Solo negli ultimi decenni, la possibilità, da parte delle donne, di scrivere su loro stesse (e anche sugli uomini, dunque sulla storia), ha acquistato un significato diverso, legato al cammino compiuto verso un'autonomia culturale e sociale mai sperimentata nei secoli precedenti.

Solo la capacità delle donne di prendere la parola, di conquistare gli spazi della vita pubblica, di scrivere su loro stesse, in virtù di

quella che Eric Hobsbawm ha definito l'unica rivoluzione compiuta del Novecento, ha consentito attraverso esperienze di ribellione ed emancipazione individuale e collettiva, di aprire le porte di una prigione non solo simbolica e di prendere la parola- una parola, quella femminile- considerata non degna di fede fino al tardo Ottocento, nell'Italia post-unitaria e in molti paesi europei e occidentali¹⁰.

Nell'ambito dei percorsi conoscitivi sviluppatasi in molti campi del sapere, l'approccio storiografico è stato fra i più sensibili nel cogliere le potenzialità innovatrici di ricerche orientate a ridefinire la presenza delle donne nella storia. I mutamenti di grande rilievo teorico e metodologico verificatisi nel Novecento, oltre a modificare l'idea stessa di memoria storica, hanno favorito, infatti, l'individuazione di terreni di indagine del tutto ignorati dalla storia politica di ispirazione più tradizionale. La storia delle donne, non solo in virtù delle modificazioni interne alle discipline storiografiche, ma anche grazie agli impulsi provenienti dal movimento femminista ha compiuto, nell'ultimo trentennio, un lungo cammino, caratterizzato dalla presenza di indirizzi di ricerca non sempre omogenei, scelte metodologiche differenziate e campi di indagine assai compositi (dalla ricostruzione di figure emblematiche o atipiche, come streghe, sante, regine ed erudite all'analisi dei luoghi e dei compiti "femminili" nelle trame della vita privata e quotidiana).

Per secoli – ha scritto Simonetta Ulivieri- il divenire culturale delle donne è rimasto bloccato e in parte si è isterilito in un ordine simbolico esterno che non era il loro. Da sempre il disagio delle donne è stato quello di vivere una condizione esistenziale subordinata nel privato e di totale o parziale esclusione dal pubblico, trovandosi ad operare in un contesto sociale, in un mondo culturale, che ha posto regole e stabilito logiche, secondo parametri tipicamente maschili¹¹.

Ancora oggi, la storia delle donne resta certamente una «questione di confine», come molto opportunamente l'ha definita Gianna

⁷ Ho trattato il tema in una forma più estesa in C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014.

⁸ Vedi, a questo proposito, G. D'Addelfio, *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori, Milano 2016.

⁹ *Ibi*, p. 2.

¹⁰ Cfr. E. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914-1991. L'era dei grandi cataclismi*, tr. it. di B. Lotti, Rizzoli, Milano 1995.

¹¹ S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 2002, p. 11.

Pomata in un importante saggio del 1983¹², sia perché pone l'esigenza di una interrelazione costante fra discipline diverse, sia perché solleva di fatto la necessità di una critica radicale delle categorie dominanti in quelle scienze sociali che si sono a lungo basate su un'idea di neutralità ambigua e solo apparente e sulla tendenza a relegare le donne in una dimensione lontana dai confini della storia e gli uomini nella regione tirannica del potere, come hanno messo in luce di recente i *men's studies* e gli studi *queer*.¹³

Per quel che riguarda la storia delle donne e dei modelli educativi a lungo a loro destinati, ridare voce a soggetti confinati in un silenzio protrattosi per secoli, e, dunque, sottrarre la soggettività femminile a una neutralità che maschera l'accettazione acritica del predominio del soggetto maschile, così come esso si è andato affermando a livello politico e giuridico soprattutto in età moderna, è il tratto più comune e significativo di un insieme di ricerche che sfiorano temi, spazi temporali, categorie disciplinari molto diverse fra di loro.

Secondo George Duby e Michelle Perrot¹⁴:

[...] Filosofi, teologi, giuristi, medici, moralisti, pedagoghi[...] dicono instancabilmente che cosa siano le donne e soprattutto che cosa debbano fare. Uno spesso mantello di immagini ha ricoperto il loro mondo e mascherato il loro viso. Le tracce esilissime lasciate da loro provengono non tanto da esse stesse quanto dagli uomini che governano le città, ne costruiscono la memoria e ne amministrano gli archivi¹⁵.

L'ascolto diretto della loro voce dipende, tuttavia, dal loro accesso ai mezzi espressivi: «il gesto, la parola e la scrittura. Questione di alfabetizzazione, certamente, che abitualmente segue quella degli uomini, ma che localmente può precederla; più ancora questione di penetrazione in un dominio sacro e sempre

¹² G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, in N. Tranfaglia (ed.) *Il mondo contemporaneo*, vol. X, *Gli strumenti della ricerca*, tomo III, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 1434.

¹³ Per una ampia rassegna bibliografica degli studi più recenti, cfr. G. Burgio, *Il genere: le principali correnti teoriche*, «Education, sciences & society», 2 (2015), VI, pp. 193-200.

¹⁴ G. Duby M. Perrot (eds.), *Storia delle donne*, 5 voll., Laterza, Roma-Bari 1990-1992.

¹⁵ *Ibi* vol. I, p. VII.

segnato dalle frontiere fluttuanti del permesso e del vietato». ¹⁶

Questo approccio interpretativo è basato, infatti, sull'analisi delle «[...] relazioni fra i sessi, iscritti non nell'eternità di una natura irreperibile, ma prodotti da una costruzione sociale che giustamente importa scomporre». ¹⁷

La rilevanza del genere

Nell'ambito delle riflessioni di tipo teorico e epistemologico condotte, negli ultimi anni, sull'introduzione della categoria di “genere” nell'indagine storiografica, è stata più volte sottolineata l'importanza di non considerare questa linea teorica come uno strumento per integrare le lacune o i limiti di un patrimonio conoscitivo già dato, ma come un'occasione di rivisitazione critica dei paradigmi dominanti nella ricerca storica. Il riconoscimento della presenza del “genere” nella storia comporta, infatti, almeno nelle intenzioni, una nuova visione della “storia generale”.

Gli studi di genere, d'altra parte, hanno già una loro storia.

Fra le prime a porre la questione del “genere” è stata Joan W. Scott, storica femminista statunitense, che ha avuto l'indubbio merito di aver avviato un approfondimento teorico sul problema e una riflessione non elusiva nei confronti dei limiti o dei fraintendimenti possibili in quella che si delineava come una avventura conoscitiva di grande rilievo culturale, a condizione però di non confinare gli studi sull'universo femminile in analisi sganciate da una visione più generale della realtà sociale, politica e culturale e di non far prevalere, quindi, l'atteggiamento descrittivo sull'efficacia interpretativa. Di un uso descrittivo della parola “genere” si sarebbero serviti gli storici soltanto per tracciare la mappa di un nuovo territorio.

L'attenzione della storia sociale verso nuove soggettività quali le donne, i bambini, la famiglia, nonché le ideologie appunto di “genere” sembrava non dover riguardare temi di tipo più tradizionale, vale a dire di tipo politico poiché, almeno in apparenza, guerre, diplomazia e alta politica non implicano esplicitamente questi tipi di rapporti, «il

¹⁶ *Ibi*, p. IX.

¹⁷ *Ibi*, p. XIII.

concetto di genere non sembrava adatto ad esservi applicato, e di conseguenza esso continuava ad apparire irrilevante agli storici che si occupano di politica e di potere»¹⁸.

La definizione che propone Joan W. Scott di “genere” si compone di due parti che prevedono, a loro volta, numerose articolazioni. «Il fulcro della definizione si basa su di una connessione integrale tra due proposizioni: il genere è un elemento costitutivo delle relazioni sociali fondate su una cosciente differenza tra i sessi, e il genere è un fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere».¹⁹

Va detto inoltre che, sulla funzione legittimante del “genere”, sono state condotte numerose ricerche (Pierre Bourdieu, Evelyn Fox Keller, Nathalie Zemon Davies, Carol Gilligan) le quali, pur nella differenziazione tematica, sono orientate a mettere in luce il carattere di reciprocità che si stabilisce fra “genere” e società, e i modi particolari, e contestualmente specifici, in cui «la politica costruisce il genere e il genere costruisce la politica»²⁰.

La critica del determinismo biologico, come si è detto, è una delle questioni centrali all'interno di un discorso sul rapporto fra i sessi nella storia e sull'organizzazione dei ruoli sociali di uomini e donne. In una storia di lunga durata, che sfugga alle periodizzazioni di tipo tradizionale, e all'interno di diversi contesti sociali, infatti, far derivare dalla differenza biologica ineluttabili disuguaglianze sociali è stato un paradigma indiscusso e prescrittivo, assunto anche nel contesto di apparati simbolici e ideologici molto diffusi²¹.

Il pensiero pedagogico, nel corso di una tradizione protrattasi per secoli, ha fortemente alimentato questa tendenza, sulla base della

convincione che, dalle differenze biologiche e morali fra uomo e donna, dovessero inevitabilmente derivare destini educativi diversi, connessi a funzioni sociali differenti, che attribuivano in modo esclusivo al maschile la sfera del pubblico e al femminile quella del privato. Per questo, a lungo le donne sono state educate, fra l'altro, a non istruirsi. La cultura ed il sapere non solo sono stati considerati a lungo inutili sul piano formativo, ma spesso addirittura dannosi per le donne stesse e per la società, possibile fonte di degenerazione del costume e di ribaltamento dell'ordine simbolico e sociale.

Se, dunque, per alcuni aspetti, i modelli comportamentali imposti alle donne hanno subito, nel tempo, nello spazio e nella realtà dei diversi ceti sociali, variazioni di notevole rilievo, l'ostilità nei confronti del loro impegno intellettuale resterà costante fino ai primi anni del nostro secolo.

Paradossalmente, questa tendenza si inasprisce proprio nella seconda metà dell'Ottocento, contestualmente allo sviluppo di un processo di scolarizzazione femminile e di ingresso delle donne nel mondo del lavoro e della politica²².

L'evolversi delle passioni e degli istinti, sul piano storico e sociale, sembra andare di pari passo, come ha ben evidenziato Norbert Elias, con lo sviluppo globale della società occidentale, che mutando gli assetti economico-sociali muta anche la sfera dei sentimenti e delle relazioni interpersonali, che evolvono verso forme più severe e sottili di controllo. Così dalla modernità in poi divengono sempre più complesse e sofisticate non solo le norme che regolano i comportamenti sociali, ma lo stesso sentimento si ridefinisce, si trasforma, distinguendo, in modo sempre più sofisticato e sottile fra ciò che è consentito e ciò che non lo è.²³

Ed è soprattutto la scienza ad essere considerata particolarmente inadatta alle strutture mentali e ai compiti sociali assegnati al genere femminile,

²²Sull'inasprirsi del misoginismo nella seconda metà dell'800, cfr. B. Dijkstra, *Idoli di perversità*, tr. it., di M. Farioli, Garzanti, Milano 1988.

²³F. Borruso, *Ritratto di famiglia in un interno. L'educazione sentimentale della famiglia borghese fra Otto e Novecento nella letteratura e nel cinema*, in F. Borruso – L. Cantatore – C. Covato (eds.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2014, p. 43.

¹⁸J.W. Scott, *Il «genere»: Un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», 4 (1987), p. 562. Questo testo è stato nuovamente edito di recente in Ead, *Genere, politica, storia*, Ida Fazio (ed.), Viella, Roma 2013.

¹⁹*Ibi*, p. 52.

²⁰*Ibi*, p. 581.

²¹Per un approfondimento del percorso compiuto nel Novecento su questi temi, cfr. S. de Beauvoir, *Il secondo sesso*, trad. di R. Cantini e M. Andreose, Il Saggiatore, Milano 1961; M. Mead, *Maschio e femmina*, Il Saggiatore, Milano 1962; I. Magli, *La femmina dell'uomo*, Laterza, Bari 1982. In merito alle ricadute psicanalitiche della questione, vedi A. Panepucci (ed.) *Psicoanalisi e identità di genere*, Laterza, Roma-Bari 1995 e S. Veggetti Finzi (ed.) *Psicoanalisi al femminile*, Laterza, Roma-Bari 1992.

così come è stato messo in evidenza nell'attenta riflessione sulle strutture maschili del pensiero scientifico svolta da Evelyn Fox Keller in *Sul genere e la scienza*²⁴.

In definitiva, il “genere”, come rielaborazione dei contenuti e dei parametri dell'idea stessa di memoria storica e come revisione critica della genesi dei saperi, rappresenta, in definitiva, una occasione importante per ripensare nuove forme di conoscenza, liberate da parzialità arbitrarie, occultate da una neutralità solo apparente.

Educate a non istruirsi

In questo senso, la ricostruzione storica di alcuni aspetti dell'accesso delle donne al mondo dell'insegnamento, e, dunque, alla trasmissione del sapere, rappresenta un'importante occasione per analizzare un'esperienza, caratterizzata da una costante dinamica fra “destino” e “libertà”, fra coercizione culturale e aspirazione a una nuova soggettività.

Nella ampia saggistica legata ai “*women's studies*” e alla cosiddetta storia di “genere” (maschile e femminile), ormai caratterizzata da una pluralità di orientamenti metodologici e teorici, è presente una ispirazione di fondo che accomuna i diversi contributi: ripensare la soggettività femminile sottraendola alle gabbie simboliche codificate in una tradizione culturale che è l'espressione dell'occultamento storico di essa.

Anche l'interesse storiografico nei confronti di temi relativi all'educazione e all'istruzione delle donne, oggetto negli ultimi anni, di una saggistica sempre più vasta, è influenzato da una analoga tensione conoscitiva, che non può esaurirsi nella sfera del rinnovamento disciplinare (storico o pedagogico). Esso si inserisce, infatti, in un più ampio orizzonte di ricerche che hanno accompagnato, e in taluni casi preceduto, il complesso itinerario percorso in questi decenni dal movimento delle donne verso l'autodefinizione e la fondazione di una reale soggettività, senza la quale la conquista di nuovi diritti in tutti i campi della vita sociale risulterebbe deprivata del suo significato più profondo.

Nella storia dei rapporti educativi, infatti, la necessità di differenziare i modelli formativi in

base al genere maschile e femminile è stata una costante considerata quasi indiscutibile. Il pensiero pedagogico ha alimentato questa certezza, giustificandola alla luce di una presunta diversità relativa alle caratteristiche naturali e morali dei due sessi, via via diversamente interpretate dal pensiero dominante maschile. L'essere donna acquista, dunque, il carattere di una “missione”, complementare e contrapposta ai valori e alle idealità connesse al ruolo maschile. Le implicazioni etiche ed esortative di questa operazione culturale, trovano un preciso riscontro nella prassi formativa e nel lungo itinerario di una mentalità pedagogica, stratificata in una tradizione secolare, talmente radicata da essere condivisa da orientamenti culturali anche molto eterogenei dal punto di vista ideologico e teorico.

L'immagine femminile svolge sì una funzione conoscitiva, in un contesto in cui insieme alle differenze naturali fra i sessi vengono prese in considerazione, da un punto di vista teorico, anche quelle sociali, ma collocata in una dimensione che la rende, come ha sostenuto Gianna Pomata «una enclave di primitivo, di non storico, all'interno di un mondo storico[...]», una sorta di «veicolo di permanenza dell'arcaico»²⁵. Se la presunta inferiorità biologica ha confinato per secoli la donna in una dimensione privata che la esclude dalla dinamica della vita sociale, tuttavia, come hanno messo in evidenza studi di carattere storico e antropologico, non le è stato negato nel tempo uno straordinario quanto ambiguo potere morale. Custode della moralità collettiva, esorcizzata, se trasgressiva, in quanto espressione del male, demoniaca, strega, corruttrice, causa della degenerazione del costume, la “donna”, risolta in un mito salvifico che travalica – al di là di singole specificità – molti confini temporali, geografici e culturali, sembra aver assolto, proprio in virtù del suo essere donna, a una missione “educativa” che investe i destini dell'intera umanità. Non sono solo i trattati sull'educazione della donna, numerosissimi nella storia della cultura europea soprattutto a partire dal '400, ma anche i testi di carattere religioso, morale e letterario a sottolineare di frequente l'importanza dell'influsso pedagogico di una figura femminile sganciata dalla sua concretezza reale ai

²⁴ Cfr. E. Fox Keller, *Sul «genere» e la scienza*, tr. it. di R. Petrillo, Garzanti, Milano 1987.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

²⁵ G. Pomata, *La storia delle donne: una questione di confine*, cit., p. 1434.

fini del mantenimento stesso dell'ordine sociale e della concordia fra gli uomini, in un assetto simbolico fondato su una rigida codificazione dei ruoli sessuali interpretati in termini di potere di un genere sull'altro.

Una riflessione critica sulla categoria di 'genere', è stata, d'altra parte, oggetto di un recente dibattito che evidenzia la presenza, al suo interno, di orientamenti plurali e punti di vista diversi.

Le ricerche di Judith Butler sulla "decostruzione" del genere e di Nancy Fraser sulla "giustizia incompiuta", rappresentano, a mio avviso, gli esempi più significativi di questo percorso²⁶.

Al di là dei diversi modi di intendere la funzione simbolica assunta dalla donna nella storia delle culture dominanti, esistono alcune significative costanti: innanzitutto, la necessità stessa di attribuire alla donna una funzione mitica slegata dalla sua storia reale, insieme alla tendenza a esorcizzare, sublimare, segregare, punire o perseguire quei suoi comportamenti ritenuti pericolosi rispetto all'ordine costituito, alla struttura familiare del momento, alla morale collettiva, intesa come luogo di controllo dei comportamenti sociali. A partire da queste considerazioni, assume un significato emblematico la secolare controversia sugli studi femminili, sul rapporto delle donne con la lettura, la scrittura, la cultura, il sapere e la parola stessa, intesa come possibilità di espressione autonoma del pensiero.

Carmela Covato
Università di Roma Tre

²⁶ Cfr., in particolare, J. Butler, *La disfatta del genere*, tr. it. di P. Maffezzoli, Meltemi, Roma 2006 e N. Fraser, *La giustizia incompiuta. Scritti del post-socialismo*, tr. it. di I. Strazzeri, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali

Carla Ghizzoni

L'attuale statuto della ricerca storico-educativa è frutto di una stagione di significativi cambiamenti iniziati alla metà degli anni Settanta. Da quella stagione di rinnovamento ci sono giunte alcune opere che costituiscono delle vere e proprie pietre miliari. A partire da tali considerazioni l'autrice si interroga sul futuro della ricerca.

The current status of historical and educational research is the result of a season of significant changes that began in the mid-seventies. From that season of renewal we have received some of the works that are milestones. From these considerations, the author wonders about the future of the historical and educational research.

Nella relazione introduttiva a questa sezione, Roberto Sani ci invita a affrontare il tema che è oggetto di questo Seminario sollecitandoci a riflettere sugli aspetti su cui l'area pedagogica può lavorare per qualificare la ricerca e sulle strategie da intraprendere affinché questo sforzo riesca, in qualche modo, a modificare l'attuale realtà delle politiche ministeriali.

Dal canto mio, cercherò di raccogliere queste riflessioni e le suggestioni offerte dai colleghi dell'Ateneo di Bergamo che hanno organizzato questa giornata ponendomi dal punto di vista della ricerca storico-educativa. Per farlo prendo le mosse da una situazione che molto frequentemente ognuno di noi, come docente universitario, si trova a vivere, vale a dire un colloquio per orientare uno studente dei nostri Corsi di Laurea, triennali o magistrali, allo svolgimento del lavoro di tesi in storia dell'educazione, magari relativo a un momento, a una istituzione o a un protagonista delle vicende pedagogiche degli ultimi due secoli. Al fine di avvicinarlo al tema della ricerca, consiglierai di consultare alcuni strumenti bibliografici (repertori, dizionari, enciclopedie) utili a inquadrare l'argomento. Suggesterei così

di fare le opportune verifiche sul *Dizionario Biografico degli Italiani* (Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1960-), sull'*Enciclopedia Pedagogica* (La Scuola, Brescia 1989-2003), sul *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia 1860-1980* (Marietti, Casale Monferrato 1981-1984, e Marietti 1820, Genova 1997) o ancora su *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico 1853-1943* (Editori Riuniti, Roma 1978). Insomma rinvierei lo studente a misurarsi con quegli strumenti con cui anche noi, studiosi più maturi, ci confrontiamo per fare ricerca.

La riflessione su questa azione, che fa parte della quotidianità della nostra professione, sollecita alcune osservazioni. Innanzitutto viene da chiedersi in che misura le opere citate sarebbero oggi disponibili se, fra gli anni Sessanta e Novanta del secolo scorso, fossero state in vigore le regole messe a punto recentemente dal MIUR e dall'ANVUR sulla qualità della ricerca e sulle abilitazioni nazionali. Inoltre dobbiamo prendere atto che le indicazioni bibliografiche sopra richiamate, in alcuni casi, faticano a identificarsi con la tipologia di prodotti "modello" della ricerca individuati dalla normativa testé richiamata.

Insomma questo semplice, ma importante momento della vita accademica, in cui si avviano i giovani al lavoro di ricerca, documenta molto bene lo stato di incertezza nel quale ci troviamo a operare come storici dell'educazione e che è fonte di frustrazione.

L'attuale statuto della ricerca storico-educativa è frutto di una stagione di significativi cambiamenti iniziati alla metà degli anni Settanta, allorché essa progressivamente si liberava dal condizionamento dell'impostazione neoidealista (che aveva favorito studi inerenti alla ricostruzione del contributo dato da autori e correnti di pensiero al dibattito pedagogico nel corso dei secoli) e si apriva alle metodologie più avvertite della ricerca storica e delle scienze umane. Si è trattato di un percorso di crescita caratterizzato dalla volontà di definizione metodologica, di specificazione e differenziazione degli ambiti di indagine, di individuazione e valorizzazione delle fonti inedite e a stampa, di predisposizione di strumenti per la ricerca. Tale sviluppo è avvenuto anche attraverso un dialogo via via più solido fra i diversi filoni della storia e la

storia della pedagogia e un confronto, dapprima non scontato e ora più sicuro, con la storiografia internazionale.

Da quella stagione di rinnovamento ci sono giunte alcune opere che costituiscono pietre miliari della ricerca storico-educativa. Penso, solo per fare alcuni esempi, al repertorio della stampa pedagogica periodica fra Restaurazione e seconda guerra mondiale, a quello degli editori educativo-scolastici dell'Ottocento e del Novecento, esiti del lavoro di un gruppo di ricerca, che nel tempo si è in parte modificato, guidato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, o alla collana "Fonti per la storia della scuola" voluta dal Ministero per i beni culturali e ambientali con lo scopo di offrire ai ricercatori raccolte di fonti documentarie sulla scuola depositate all'Archivio Centrale dello Stato, o ancora al più recente *Dizionario Biografico dell'Educazione* (Editrice Bibliografica, Milano 2013), risultato di un Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale cui hanno preso parte cinque atenei italiani (Torino, Genova, Cattolica di Milano, Roma Tre, Macerata). Frutto di quella fase di sviluppo della ricerca storico-educativa è anche la nascita di alcuni qualificati "luoghi" editoriali in cui gli studiosi hanno potuto dare conto delle proprie ricerche, quali gli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" (1994), diretti da L. Pazzaglia, e "History of Education & Children's Literature" (2006), guidato da Roberto Sani.

È appena il caso di rilevare come tali pubblicazioni non siano il risultato di una direttiva ministeriale, di una decisione venuta dall'alto, ma del lavoro saggio e paziente di gruppi di ricerca, che per molti di noi hanno rappresentato vere e proprie "botteghe" in cui abbiamo appreso il mestiere dell'indagine storico-educativa. È indubbio che la normativa via via varata dal MIUR e dall'ANVUR, richiamata dai colleghi che mi hanno preceduta, ha avuto il merito di modificare comportamenti accademici non corretti, di indicare standard quali-quantitativi cui fare riferimento e di generare comportamenti virtuosi. Si pensi all'insistito richiamo all'internazionalizzazione. Ancora con riferimento all'ambito storico-educativo, va detto che in un passato non troppo lontano non era scontato che nella propria formazione vi fosse un periodo di soggiorno all'estero che prevedesse un confronto con chi, in altri Paesi, stava conducendo indagini sugli

stessi temi. Anche i professori universitari che avevano contatti con studiosi stranieri non sempre sollecitavano i giovani a un'apertura internazionale, considerando quei contatti come un'opportunità personale e non valutando adeguatamente la ricaduta che quelle collaborazioni potevano avere sull'accREDITAMENTO all'estero della ricerca italiana e quindi sul suo avanzamento. Da questo punto di vista è indubbio che l'aver individuato nell'internazionalizzazione uno dei criteri di valutazione della qualità della ricerca stia producendo effetti benefici. Tuttavia, anche in virtù delle risicate risorse messe a disposizione e – non bisogna dimenticarlo – delle difficoltà dei docenti a ritagliare i tempi per le trasferte in un calendario denso di lezioni e di impegni gestionali, vi è il pericolo di vivere questa dimensione in una logica più di consumo che di confronto con altri ricercatori e di trasferimento della cultura italiana presso le altre nazioni. In ogni caso saranno gli storici che verranno dopo di noi a poter valutare le ricadute di questa stagione sull'avanzamento della ricerca e sul progresso dei risultati da essa ottenuti. Al momento l'effetto che molto spesso sperimentiamo è quello dell'autovalutazione del nostro lavoro in termini di quantità e di tipi di prodotti al nostro attivo. Sempre di più la domanda che come storici dell'educazione ci poniamo è sul tipo di pubblicazione che manca a noi o ai giovani che collaborano con noi per rientrare nei parametri fissati dalle soglie e dalle mediane. Si sta affermando un nuovo modo di fare ricerca: la motivazione che ci guida è non solo o non tanto l'identificazione del tema, del periodo che vogliamo avvicinare o della fonte che vogliamo indagare, quanto piuttosto l'individuazione del luogo o del tipo di pubblicazione in cui dobbiamo riuscire a inserire ciò che stiamo studiando. A mio modo di vedere, tale tendenza, oltre ai rischi segnalati dal collega Roberto Sani (frammentazione, individualismo, isolamento), ne presenta un altro, ovvero la progressiva diffusione di atteggiamenti di opportunismo scientifico. Usando questa espressione non è mia intenzione esprimere giudizi di valore, ma solo richiamare l'attenzione sul possibile prevalere di comportamenti adattivi.

Si tratta di un atteggiamento in cui anche noi, che interveniamo a questo Seminario, incorriamo, anche perché ci preme il futuro dei

giovani che più di noi sono tenuti a assecondare le regole vigenti in tema di reclutamento dei ricercatori, in quanto costretti a vivere le prime tappe della propria carriera professionale in condizioni di precarietà (assegni di ricerca, posti di ricercatore a tempo determinato).

Come già detto, solo più avanti, con il necessario distacco del tempo, potremo valutare gli effetti della tendenza in atto nella ricerca accademica. Nell'immediato le ricadute positive in termini di avanzamento della ricerca non appaiono così evidenti. È questa una fase in cui, complici anche le oggettive difficoltà a reperire i finanziamenti necessari, sempre meno si sente parlare di progetti culturali di ampio respiro. Si pensi, ad esempio, al diradarsi dell'organizzazione di convegni che siano non occasioni in cui confrontarsi su temi già studiati, ma l'espressione di un progetto di ricerca condiviso e programmato per tempo, scaturito dall'individuazione di impostazioni storiografiche da verificare, di fonti da indagare, di ambiti nuovi su cui fare luce. La ricerca storico-educativa sembra costretta in una prospettiva che impedisce la messa a punto di progetti di lunga durata, indispensabili se essa vuole continuare a generare cultura, intesa come capacità di conoscere e modificare la realtà.

Basti il seguente esempio. La sede che ospita questo Seminario di studio ha avviato proprio in questi mesi le lezioni del Corso di Laurea in Formazione Primaria. Esso è l'esito della lenta trasformazione della formazione degli insegnanti elementari che, dalla Scuola normale triennale postunitaria passando per l'Istituto magistrale di origini gentiliane, solo in tempi recenti (anni Novanta del secolo scorso) ha avuto accesso all'università. Come è noto si è trattato di un cambiamento cui hanno contribuito la riflessione pedagogica, le battaglie dei maestri stessi, l'impegno della classe politica. Ricostruire come nel tempo (e dunque nell'arco di circa centocinquanta anni) si sia giunti a questo risultato significa fare luce sul ruolo della scuola, dell'istruzione e della professionalità docente nonché sulla loro percezione da parte della società, e quindi offrire al pubblico attuale un'adeguata comprensione della scuola di oggi, delle sue potenzialità ma anche delle sue criticità.

Carla Ghizzoni
Università Cattolica, Milano

La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche

Loredana Perla

La ricerca educativa può offrire un contributo chiarificatore nel quadro del sistema scuola italiano. Il testo illustra l'importanza del nesso fra ricerca valutativa e ricerca educativa: la valutazione introduce epistemologicamente nel discorso pedagogico principi di controllo di processi e risultati delle istituzioni formative. Oggi è necessario individuare e promuovere modellizzazioni valutative in cui le scuole si assumano la responsabilità dei processi che realizzano e, dunque, anche della valutazione di tali processi.

Educational research can provide a clarifying insight in the frame of Italian school system. The text illustrates the importance of the nexus between evaluation research and educational research: in an epistemological perspective, the evaluation introduces in the pedagogical discourse the principles of process and results control of educational institutions. Today, it is necessary to identify and promote evaluative models in which schools are able to assume the responsibility of the realizing processes, and hence the evaluation of such processes.

Il tema della valutazione, da sempre centrale per la pedagogia, oggi va acquistando una rilevanza crescente, sia per il posto che occupano gli studi di tipo empirico nel panorama italiano ed internazionale della ricerca educativa, sia anche per l'importanza che le questioni della valutazione delle scuole e della valorizzazione degli insegnanti rivestono in questo periodo nel nostro Paese. Per un verso il nesso ricerca valutativa-ricerca educativa è inestricabile e profondo perché la valutazione introduce epistemologicamente nel discorso pedagogico principi di controllo di processi e risultati delle

imprese formative ineludibili qualora si voglia accreditare i luoghi della professionalità educativa (*in primis* la Scuola) nel delicato ambito dell'assicurazione della qualità e della rendicontazione sociale. Per altro verso, l'aspirazione al miglioramento, peculiare di una prospettiva che voglia dirsi autenticamente pedagogica, tocca anche molti fattori personali ed intrapersonali che sono nell'agire di ogni professionista dell'educazione e nella cultura implicita di ogni organizzazione: eventi, rappresentazioni, biografie, convinzioni, azioni rispetto ai quali diventa dirimente l'espressione di un giudizio di valore. Nessuna valutazione è un atto neutro. Essa è strettamente connessa con il cambiamento e ogni valutazione è un programma di lavoro per il futuro¹: un programma che ha impatti notevoli su sistemi e persone a seconda dei modelli di riferimento assunti e delle procedure scelte. Nella realizzazione di uno di questi programmi - quello della valutazione dei contesti e della valorizzazione del personale scolastico - la ricerca educativa può svolgere un ruolo interessante in ragione della sua connessione statutaria con le pratiche e della peculiarità della prospettiva teorica pedagogica che, nel tempo, ha dato luogo ad un avvicinamento progressivo dei pedagogisti ai luoghi della formazione reale (scuole, istituzioni della formazione e dell'educazione sociale², generando una problematizzazione e articolazione interessante proprio dei temi della valutazione³. Come è noto, con la Direttiva n.11 del 18 settembre 2014 il Miur ha definito, per il triennio 2014-2017, le priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione e i criteri generali per la valorizzazione delle scuole, statali e paritarie, nel processo di autovalutazione. Tale Direttiva ha consolidato un *trend* già disegnato dal Dpr 28 marzo 2013, n. 80, ovvero dal "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia

¹ Cfr. C. Bezzi *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano 2001.

² L. Perla - V. Vinci, *La valutazione dell'agire educativo: modelli e dispositivi*, in L. Perla - M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 200-213.

³ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola, Brescia 2004; R. Cardarelli, *Ricerca didattica e valutazione*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V, numero speciale (2012), pp. 21-26.

di istruzione e formazione" che ha centrato il problema della finalizzazione dell'agire scolastico al miglioramento dell'offerta formativa e degli apprendimenti degli studenti, orientandolo verso la riduzione della dispersione scolastica, delle differenze nei livelli di apprendimento degli studenti, del rafforzamento delle competenze di base. Si tratta di uno scenario nuovo che rafforza indiscutibilmente il ruolo dell'agire valutativo⁴ nell'ottenimento di concreti (e misurabili) esiti. Tale mutamento si lega, inoltre, a "sfide" di grande portata per il sistema Scuola: la ricerca di profili elevati di specializzazione professionale e un generale contenimento della spesa pubblica attraverso l'ottimizzazione radicale delle risorse. Ciò rafforza la domanda di misurazione sia dei risultati dell'impiego di dette risorse sia di valutazione dell'impatto dell'impresa formativa scolastica. A fronte di tali istanze, non mancano le criticità. Esse attengono soprattutto al piano dell'implementazione di due processi fondamentali in qualsiasi modellistica di valutazione di istituto: promozione e sviluppo di una cultura dell'autovalutazione e della valutazione epurata da distorsioni tecniche (*cheating*) e resistenze ideologiche; costruzione di un sistema affidabile di gestione documentativa e archivistica del dato. Nessun sistema di valutazione può, infatti prescindere e, come scrive Calvani⁵, l'ottenimento di un dato "affidabile" richiede approcci campionari anziché censitari, l'allestimento e il testing di un sistema telematico efficiente per la raccolta, la limitazione dell'uso degli indicatori ad obiettivi strettamente operazionalizzabili (soprattutto se devono essere raccolti dati a larga scala); una modellistica basata su evidenze. Anche per questo, la complessità del problema della raccolta ed uso del dato sta incoraggiando la ricerca di modelli di gestione della complessità documentale delle pratiche di autovalutazione, primi atti di qualsivoglia processo di miglioramento della qualità. In tale ricerca, l'individuazione/ costruzione di un apparato documentativo di gestione e archiviazione del dato nella Scuola può svolgere una funzione

determinante⁶. Nessun processo autovalutativo e/o valutativo può aver luogo se non si insegna e non si apprende a "ben documentare". La documentazione si profila, dunque, nell'attuale ambito della ricerca valutativa di sistema, come un fronte nuovo della ricerca educativa: un fronte destinato ad estendersi in Italia sempre di più.

La partnership Università-Scuola nella ricerca educativa

Come è facile evincere, la ricerca educativa può offrire un suo contributo chiarificatore nello scenario non semplice che si va delineando nel sistema Scuola italiano. Anche per questo è diventata piuttosto frequente la richiesta di collaborazioni rivolta, da parte delle Scuole e degli Uffici Scolastici Regionali, ai ricercatori di pedagogia al fine di accompagnare lo svolgersi di tali processi, utilizzando strumenti di monitoraggio e controllo che possono arrivare a configurare veri e propri protocolli di ricerca-formazione⁷. Una ricerca ben fatta sugli oggetti specifici della valutazione del sistema Scuola può, infatti, essere l'anello di congiunzione fra riflessione/apprendimento e innovazione aprendo una fase proficua di lavoro con le Università e i luoghi della ricerca educativa esattamente come avvenne, negli ormai lontani anni Ottanta, per la costruzione di uno strumentario scientifico e affidabile per la valutazione degli apprendimenti⁸. L'organizzazione Scuola potrebbe inoltre diventare, grazie alla collaborazione stabile con

⁶ M. Frisch, *Didactique de l'information-documentation*, in M.L. Elalouf – A. Robert – A. Belhadjin – M.F. Bishop (eds.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, De Boeck, Bruxelles 2010, pp. 240-250; L. Perla – N. Schiavone, *Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants?*, in M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*, 23-42, L'Harmattan, Parigi 2014.

⁷ L. Perla – V. Vinci, *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, «Italian Journal of Educational Research», 17 (2016), pp. 191-218.

⁸ Cfr. B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

⁴ Cfr. L. Galliani, *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola 2015.

⁵ A. Calvani, *Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione*, «Form@re», 4, 14, (2014), pp. 20-33.

le Università, luogo di promozione di apprendimenti collettivi: trasformandosi in un'"organizzazione che apprende" attraverso la valutazione di sistema⁹. Il problema cruciale resta sempre quello di riuscire a trasformare in cultura diffusa, istituzionale, l'esito delle procedure autovalutative oggi in atto nella Scuola ma ancora largamente percepite come adempimenti meramente burocratici. La valutazione può diventare un autentico agente di cambiamento solo se ai dati viene assegnato il giusto significato e se la Scuola è in grado di comprendere i suggerimenti che ne possono derivare. Se la scuola "si difende" dalla valutazione¹⁰ non si otterranno che esiti di facciata. Se invece la valutazione viene assunta da un "sistema che apprende", allora essa potrà concretamente migliorare la propria didattica. Anche per questo valutazione e didattica sono le due facce della medesima medaglia¹¹.

Sul nodo specifico delle azioni propedeutiche alla valutazione di istituto, ovvero quelle di autovalutazione e di valorizzazione del merito, strettamente connesse allo sviluppo professionale degli insegnanti, esse implicano l'elaborazione e la diffusione di un sapere nuovo sulla Scuola nella quale si vive e si opera¹². Su questo ambito la ricerca educativa ha posato da poco il suo sguardo e le indagini sono ancora molto limitate. Eppure il tema è di grande impatto sociale e alimenta un dibattito interno alle Scuole che sfiora, in non pochi casi, anche il rischio della conflittualità interna all'istituto, nel corpo docente. È appena il caso di avvertire che l'esperienza personale del dirigente, le impressioni soggettive di uno staff, indagini esplorative pur rigorose non sono elementi sufficienti per modellizzare processi seri di autovalutazione e valorizzazione del merito

nelle Scuole. Tale conoscenza andrebbe sostenuta dalla ricerca educativa, da un lavoro scientifico che può essere realizzato solo se si accompagnano le Scuole con "strumentari" necessari e ben fatto per raccogliere i dati (bilanci di competenze, rubriche autovalutative e valutative, schede di valorizzazione del merito); se si definiscono criteri condivisi e trasparenti di distribuzione delle premialità; se si costruiscono sistemi di indicatori affidabili e se ne apprende l'uso. Se, insomma, si arriva a riconoscere che l'autovalutazione è un'operazione molto complessa che richiede, per essere svolta seriamente, competenze peculiari da parte del dirigente dell'Istituto, degli insegnanti e dell'amministrazione scolastica. Al momento il raccordo fra amministrazione scolastica e mondi della ricerca educativa su questi temi appare sporadico e niente affatto strutturale. Questo anche per i problemi posti alla ricerca educativa dalle Scuole impegnate in questi processi:

a) l'individuazione dei caratteri che facciano riconoscere la scientificità delle collaborazioni Scuola-Università in riferimento ai temi delle valutazioni di sistema e della valorizzazione del merito;

b) il contenimento del rischio di avallare sperimentazioni grossolane sui temi dell'autovalutazione e valutazione di istituto che finiscano per produrre danno più che vantaggio alle Scuole impegnate nei processi di accreditamento.

Si tratta di due problemi di grande complessità che ineriscono il grande tema dei criteri di legittimazione scientifica della ricerca educativa con le Scuole. Vediamo specificamente.

La ricerca sulla valutazione del sistema Scuola e i criteri della sua legittimazione scientifica

La riduzione del finanziamento pubblico alla ricerca pedagogica di interesse nazionale è un problema noto col quale la nostra comunità sta facendo dolorosamente i conti (forse per la prima volta nella sua storia). Tale situazione rende difficilissimo costruire protocolli validi per realtà territoriali estese e comparabili del nostro Paese, convergenti sui medesimi oggetti di ricerca e ancorati ai paradigmi "classici" della

⁹ Cfr. C. Argyris – D. Schön *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison & Wesley, Reading 1978.

¹⁰ R. Trincherò, *Il servizio nazionale di valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione agente di cambiamento*, «Form@re», 4 (2014), pp. 34-49.

¹¹ Cfr. L. Perla, *Valutazione e qualità in Università*, Carocci, Roma 2004.

¹² L. Guasti, *Documentazione-monitoraggio e valutazione: verso il sistema diagnostico dei servizi scolastici*, in M. Bracci (ed.), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*. Roma, Armando 2003, p. 84.

ricerca educativa. Di contro, sempre più frequentemente accade che i ricercatori di pedagogia siano chiamati a svolgere attività di formazione e ricerca su microrealtà istituzionali (singolo istituto scolastico, reti di ambito) e complicato appare, per le ragioni succitate, il rispetto dei tre criteri di legittimazione scientifica di una "ricerca di qualità": rilevanza e pertinenza della problematica affrontata; coerenza della grammatica argomentativa usata nel discorso e validità esterna dell'argomentazione; pubblicità dell'indagine¹³. Non basta, infatti, in educazione, una ricerca isolata, per quanto ben condotta, a dimostrare la validità delle conclusioni raggiunte. Tale obiezione, purtroppo, colpisce l'intera corporazione accademica dei ricercatori in materia educativa: ognuno sa che non può esservi sviluppo reale per la ricerca educativa se essa non contribuisce a verificare processi di tipo educativo e valutativo (validità e impatti degli stessi); se non viene adattata ai contesti d'uso dell'esperienza scolastica, se non viene giustificata appropriatamente e se gli esiti non vengono resi pubblici. Così come ogni buon ricercatore di ambito educativo è assai consapevolizzato di tutte le difficoltà che oggi limitano la costruzione del circuito virtuoso fra ricerca educativa e prassi scolastica e che frenano l'avanzamento della conoscenza educativa: dagli anni Ottanta la ricerca educativa incrocia faticosamente i bisogni dei *policy-makers*. O li anticipa, oppure subisce la proiezione di false attese di elaborazione di soluzioni semplici a problemi complessi quali quelli che sono posti - sempre - dai contesti dell'educazione. Per altro verso anche i ricercatori non riescono quasi mai ad allineare i loro protocolli ai tempi ristretti dettati dalle agende politiche¹⁴.

Qual è lo stato dell'arte ad oggi?

Con l'avvento dei paradigmi collaborativi della ricerca educativa¹⁵ e l'intensificarsi degli sforzi

di una valutazione scientifica dei rapporti fra mondi della ricerca educativa e miglioramento del sistema scolastico, è in atto una faticosa transizione da una stagione di rottura del rapporto fra *policy-makers* e mondi della ricerca pedagogica a una stagione di riorganizzazione generale delle condizioni di produzione della ricerca educativa. Difficile non condividere a questo proposito un'illuminante espressione di M.Q. Patton che scrive che la «co-creazione e la co-evoluzione implicano impegno. Noi ci impegniamo e contribuiamo inserendo il pensiero valutativo e la ricerca nel cuore dei processi di innovazione e cambiamento»¹⁶. Non possiamo prevedere, al momento, in verità, ove questa riorganizzazione co-strutturata condurrà la comunità pedagogica. E' auspicabile che essa incrementi gli studi didattici su modellistiche valutative rigorose, costruttiviste, che riescano a mettere "in dialogo" i bisogni della comunità di ricerca con quelli delle istituzioni: modellistiche con indicatori capaci di descrivere la produttività della ricerca in rapporto al miglioramento delle strutture e dei processi formativi nei loro aspetti istituzionali e didattici ma, anche, capaci di recepire il contributo scientifico che il mondo della ricerca educativa italiana può e riesce ancora ad esprimere per la Scuola. Uno dei fronti emergenziali ove tale dialogo avrebbe modo di consolidarsi produttivamente è proprio quello della valutazione, definito qualche anno fa dalla Sird (Società Italiana di Ricerca Didattica), nel *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica*¹⁷, la "settimana emergenza educativa nel nostro Paese". Evidenziata come tale dalla ricerca didattica e in particolare docimologica, la valutazione delle Scuole

recherché "avec" plutôt que "sur" les praticiens, «Revue des sciences de l'éducation», 31, 2 (2005), pp. 245-258; L. Perla, *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2011; L. Perla (ed.), *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Pensa Multimedia, Lecce 2014; P. Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

¹⁶ M. Q. Patton, *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, The Guilford Press, New York 2011, p. 144.

¹⁷ *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica in Italian Journal of Educational Research*, 10 (2013), pp. 9-13.

¹³ M. Pellerey, *La valutazione: criteri di legittimazione*, in C. Laneve – C. Gemma (eds.), *Pedagogia, Ricerca, Valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 259-270.

¹⁴ Cfr. U. Margiotta, *La ricerca educativa e formativa come reti di base di conoscenza. Testo stimolo per un dibattito*, in C. Scaglioso (ed.), *Per una paideia del terzo millennio. Scenari pedagogici, proposte e riflessioni*, Roma, Armando 2007.

¹⁵ S. Desgagné – N. Bednarz, *Médiation entre recherché et pratique en éducation: faire del la*

chiede oggi rigore metodologico e rispetto della coerenza interna del discorso scientifico: i vari passaggi dovrebbero avvalersi di evidenze che facciano da riscontro empirico alle affermazioni e le conclusioni dovrebbero essere rese disponibili a una discussione pubblica. Senza venir meno allo sforzo di accreditare la dialettica tra macrosistema e microistituzione, tra *accountability* e *improvement*, cercando di comprendere il senso delle azioni umane che hanno luogo nelle organizzazioni scolastiche, di spiegarne le intenzionalità soggiacenti, dando voce agli *stakeholder* che sono parte attiva di tutti i processi di miglioramento.

Credo che l'esperienza delle valutazioni del sistema-scuola già svolte nei decenni scorsi nei paesi anglosassoni possa molto "dire" oggi all'amministrazione scolastica italiana, così come già molto ha "detto" al mondo della ricerca educativa: purtroppo teorie e pratiche dei sistemi educativi sono state perlopiù finalizzate a dar conto delle *performance* realizzate di efficacia ed efficienza, basando la valutazione su misurazioni comparative e apparentemente obiettive. L'obiettivo è stato quello di razionalizzare la spesa pubblica (*value for money*). Anche per questo oggi appare quanto mai urgente sostenere modellizzazioni valutative in cui le Scuole (dirigenti ed insegnanti) siano spinte ad assumersi la responsabilità dei processi che realizzano e, dunque, anche della valutazione di tali processi. L'autovalutazione come ricerca e non come classifica¹⁸ dovrebbe essere lo stemma distintivo di un modello di valutazione di sistema capace di incidere sull'*empowerment* di chi viene valutato, in cui la misurazione *nasce e confluisce* nella valutazione¹⁹ e sostiene lo sviluppo professionale degli insegnanti. Il cantiere della ricerca educativa è quanto mai aperto.

Loredana Perla
Università di Bari Aldo Moro

¹⁸ J. MacBeath – A. McGlynn, *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento 2003, pp. 61-62; C. Corsini, *Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 3(2), 2010, pp. 41-47.

¹⁹ Cfr. A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo formativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

L'interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica

Maurizio Sibilio

Il testo intende illustrare l'interdipendenza epistemologica fra pedagogia e didattica. La didattica può essere considerata come l'azione educativa della pedagogia che prende forma nel processo di insegnamento-apprendimento. La pedagogia, dunque, si incarna nella didattica e quest'ultima agisce attraverso una morfologia che rispecchia e che interpreta le teorie dell'educazione. In questo quadro, la complessità, l'identità storico-culturale del nostro paese, le differenze del suo territorio, la diversità antropologica e culturale delle sue comunità costituiscono una straordinaria opportunità per la ricerca pedagogica e per la pratica didattica.

The text aims at illustrating the epistemological interdependence between pedagogy and didactics. Didactics can be considered as the educational action of pedagogy that takes shape in the teaching-learning process. Pedagogy, therefore, is embodied in the didactics and the didactics operates through a morphology reflecting and interpreting educational theories.

In this context, the complexity, the historical and cultural identity of our country, its territorial differences, the anthropological and cultural diversity of its communities are incredible opportunities for pedagogical research and teaching practice.

La circolarità tra pedagogia e didattica

L'evoluzione scientifica dell'ambito educativo in Italia ha prodotto, negli ultimi decenni, una progressiva e marcata differenziazione di indirizzi di ricerca: alcuni ancorati a principi riconducibili a specifiche tradizioni

pedagogiche¹, altri emergenti da una spinta interdisciplinare e transdisciplinare derivante dalla necessità di indagare la complessità del fenomeno educativo². La pluralità della ricerca scientifica in tale campo ha generato un giacimento di riflessioni, di analisi, di interpretazioni e di evidenze legate a domini scientifici diversi e, in alcuni casi, apparentemente inconciliabili sul piano ontologico e su quello epistemologico.

La complessità dello studio dell'educazione è derivata proprio dalla sua natura sia biologica che socioculturale³, insita già nelle sue radici etimologiche fortemente riferite all'uomo ed al suo contesto, dalla dialettica richiesta tra soggettivo e collettivo, dalla relazione interdipendente tra individuo e comunità, dal rapporto tra responsabilità e libertà.

La dinamicità del fenomeno educativo non contraddice il valore universale del termine "educazione", non è condizionata esclusivamente dagli adattamenti provenienti dall'evoluzione e dalla selezione connaturata

nel sistema biologico, ma cerca di ritrovarne i principi regolatori, le proprietà necessarie, i valori da salvaguardare e da instillare nelle azioni soggettive e collettive riconducibili all'educare ed ai suoi possibili significati.

La stessa pedagogia, nel suo etimo (*país*: "bambino, fanciullo" ed *ágo*: "guidare, condurre"), intende andare oltre le *logie* teoretiche, oltre i saperi epistemici⁴, comprende la funzione di *accompagnare*, di *condurre*, implicando il riconoscimento delle differenze individuali di chi insegna e di chi apprende, e dei vincoli socio-culturali, dei principi e dei valori che ispirano e che regolano questa interazione.

La pedagogia, dunque, *si incarna* nella didattica e quest'ultima agisce attraverso una *morfolgia* che rispecchia e che interpreta le teorie dell'educazione relative al processo di insegnamento-apprendimento. In questo senso, se la pedagogia è l'*idea* del pittore, immagine in potenza che si materializza nel dipinto, la didattica è la sua *mano* che incarna l'*idea* e la sviluppa attraverso il pennello ed i colori, interagendo sulla materialità del corpo dell'artista, sulla tensione ruvida ed elastica della tela, sulla mobilità e sulla solvibilità dei colori, sulla variabilità dei tratti e sulle sfumature possibili. Il dipinto non è, quindi, l'immagine che il pittore trasferisce sulla tela, ma l'espressione delle caratteristiche dell'artista che, interagendo con la sua personale rappresentazione di oggetti, di attori, di spazi, di forme, di colori e di eventi, evolve in uno specifico spazio-tempo; quest'ultimo non corrisponde solo a quanto è rappresentato in potenza nell'artista, ma è una derivazione della sua interazione, è relativo alla interdipendenza tra la sua dimensione bioculturale endogena e la sua azione sul mondo esterno.

Lo studio della didattica implica, pertanto, di focalizzarsi sul potenziale trasformativo del modello in una forma che da astratta diventa concreta, rappresentandosi, appunto, come la forma percettivamente riconoscibile di oggetti, di soggetti, di eventi, di luoghi e di attori

⁴ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in *Rassegna di pedagogia*, 1-4, (2009), pp. 13-36; G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.

¹ Cfr. C. Scurati – L. Caimi, *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1996; F. Frabboni – L. Guerra – C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano 1999; M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006; F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari 2011.

² Tra i filoni di ricerca che hanno esplorato questo tema, vi sono: la bioeducazione (E. Frauenfelder, *L'improprio frontiera tra "eredità" ed "ambiente" in educazione*, in A. Granese (ed.), *Destinazione Pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*, Giardini Editori e Stampatori, Pisa 1986; E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*, Liguori, Napoli 1994), l'approccio enattivo (P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011), le suggestioni emergenti dalle neuroscienze cognitive (P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012), la trasposizione in ambito didattico della teoria della semplicità (M. Sibilio, *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014). Tra gli altri studiosi: F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari 2003; U. Margiotta, *Gli alfabeti della formazione, tra meritocrazia e complessità*, L. Binanti, *Alfabeti e linguaggi della formazione*, Anicia, Roma 2009, pp. 7-10; M. Baldacci, *Epistemologia della didattica*, in P.C. Rivoltella – P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 25-42.

³ Cfr. M. Baldacci, *Epistemologia della didattica*, cit.

proiettati nell'interazione. In questo complesso campo di indagine, la didattica può essere considerata come l'azione educativa della pedagogia che *prende forma e si incarna* nel processo di insegnamento-apprendimento.

Questa naturale inscindibilità pedagogia-didattica è avvalorata dalla reciprocità del rapporto in ambito educativo tra teoria e prassi⁵, messo in luce anche nelle differenti definizioni presenti in letteratura⁶ dalle quali emerge la necessità di rinnovare il rapporto tra teoria e prassi, associando a ciò una riflessione sistematica sull'azione didattica.

Se una teoria dell'educazione è tale solo se è in grado di recepire le istanze ed i vincoli dell'esperienza educativa, la prassi può essere considerata efficace se è possibile apprezzare i suoi risultati e riconoscere la coerenza dei principi ispiratori, dei valori e dei vincoli regolativi. Una scissione teoria-prassi in educazione non costituirebbe esclusivamente una forma riduzionista del fenomeno educativo e dei suoi significati, ma rappresenterebbe un'involuzione ontologica della pedagogia e della didattica.

Se, infatti, la didattica assolve al compito di *dare corpo* alle teorie pedagogiche, la sua elaborazione teorica presuppone lo sviluppo di studi sul significato pedagogico dell'azione di insegnare, allargando il perimetro epistemologico ad altri domini scientifici e ad altre tradizioni non necessariamente collocabili nella sfera pedagogica.

La pedagogia, ancorandosi a specifiche teorie ed elaborando nuovi paradigmi, indaga e riflette sulle diverse forme e modalità dell'educazione e della formazione, ma nel contempo si sforza di ricercare nelle pratiche le regolarità ed i tracciati che possono essere riconosciuti,

descritti, collocati e sistematizzati nell'ambito educativo.

Sul piano teorico la didattica analizza l'insegnamento e l'apprendimento, però la sua funzione non si riduce alla declinazione di teorie pedagogiche nell'azione didattica⁷, ma necessita di studiare l'azione e di recepire i contributi interdisciplinari e transdisciplinari, capaci di favorirne una più ampia interpretazione. In questa prospettiva la pedagogia appare affidare un compito di verifica delle sue ipotesi teoriche alla didattica: essa, dunque, recepisce i risultati scientifici della prassi e riconfigura lo sfondo teorico, sostenendo, confutando e proponendo nuovi paradigmi.

Una separazione tra pedagogia e didattica, sul piano della relazione scientifica e del perimetro epistemologico, si offre al rischio di compromettere il valore originario della pedagogia sia per la sua funzione di avvalorare teoricamente l'esperienza didattica, sia per la funzione che la prassi svolge per legittimare nell'azione ogni paradigma teorico di matrice pedagogica. Pertanto, tra pedagogia e didattica vi è una reciprocità di legittimazione scientifica che consente di riconoscere nella matrice pedagogica l'interdipendenza teoria-prassi ed il vincolo che salda educazione-insegnamento-apprendimento sul piano dei significati e delle relazioni.

Gli studi sull'educazione in Italia avrebbero dovuto mantenere una relazione sistemica ed integrata tra pedagogia e didattica, coltivando e preservando un terreno comune ed interdipendente della ricerca educativa, impermeabile alle tentazioni di definire artificialmente specifici perimetri subdisciplinari e settoriali. Più in generale, se la comunità pedagogica è la sede naturale di incontro di linee di ricerca diversificate che operano e che si sviluppano in ragione di interessi scientifici e di identità specifiche riconducibili a coloro che operano nell'ambito educativo, la pedagogia, proprio in ragione delle

⁵ C. Laneve, *La didattica fra teoria e prassi*, La Scuola, Brescia 2003; M. Baldacci - E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016.

⁶ Tra le varie definizioni, risultano particolarmente interessanti quelle di: F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992; M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani, Milano 1996; B. D'Amore - F. Frabboni, *Didattica generale e didattica disciplinare. La matematica*, Mondadori, Milano 2005; R. Cerri, *L'evento didattico*, Carocci, Roma 2007; A. Calvani, *Introduzione*. In Id. (ed.), *Fondamenti di didattica generale*, Carocci, Roma 2007, pp. 1-12; P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, cit.

⁷ E. Damiano, *L'insegnamento come azione*, in C. Scurati (ed.), *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 27-42; E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1994; E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.

sue funzioni, necessita di uno spazio comune di confronto che accompagni i risultati e che offra ad ognuno le prospettive e gli orizzonti di senso.

La matrice pedagogica non può essere, quindi, considerata riduttivamente come la somma di diversità corrispondenti a specifici e differenti settori scientifico-disciplinari, ovvero Pedagogia generale e sociale, Storia della Pedagogia, Didattica e Pedagogia speciale e Pedagogia sperimentale, ma si pone sostanzialmente come un livello identitario in grado di comprendere una più ampia appartenenza alla vasta area di interdipendenza tra ambiti diversi e complementari degli studi pedagogici.

La settorializzazione degli studi pedagogici e didattici

La lunga e tormentata storia dei settori scientifico-disciplinari, e conseguentemente delle regole di reclutamento dei docenti e dei ricercatori universitari, ha determinato nel corso del tempo una nuova articolazione della comunità pedagogica italiana, producendo uno sviluppo identitario delle pedagogie e delle didattiche; ciò ha corrisposto ad una *tensione autonomistica* che ha prodotto una nuova configurazione della ricerca educativa.

I settori si sono trasformati in subcomunità regolate da criteri, da principi e da oggetti di studio specifici, costituendo un perimetro spesso rigido ed impermeabile, ed assumendo una determinata identità in alcuni casi confliggente o alternativa a quella di altri settori disciplinari di area pedagogica.

In termini generali, se la ricerca pedagogica dovrebbe caratterizzarsi, in maniera naturale, per una presenza di diverse articolazioni dei suoi indirizzi, i settori scientifico-disciplinari, assumendo la responsabilità del reclutamento e della selezione dei docenti, sono apparsi troppo spesso come corpi autonomi ed autosufficienti alla continua ricerca di un proprio spazio distinto dalle altre pedagogie e, in qualche caso, antagonista ad altri settori pedagogici e didattici.

La declaratoria definita dal Decreto Ministeriale del 4 ottobre 2000⁸ ha descritto con chiarezza

gli ambiti della ricerca di ogni settore pedagogico, evidenziandone le necessarie connessioni. Il documento ministeriale, oltre a definire e a chiarire i confini dei settori pedagogici, ha messo in evidenza la loro interdipendenza epistemologica, avvalorando una perimetrazione che appare solo virtuale e che manifesta esplicitamente una *relativa autonomia* di ciascun settore rispetto all'altro.

Il settore di Pedagogia generale e sociale, che dovrebbe comprendere due ambiti di ricerca, uno di carattere «teoretico-fondativo ed epistemologico-metodologico»⁹ e l'altro relativo ai «bisogni educativi e formativi nella società e nelle organizzazioni e alle attività educative connesse ai cambiamenti culturali e degli stili di vita e sulle implicazioni educative dei nuovi fenomeni sociali e interculturali»¹⁰, appare naturalmente connesso ai settori pedagogici.

In particolare, l'ambito della Pedagogia generale e sociale, comprendente l'educazione permanente e degli adulti¹¹, richiama la complessità della sua declinazione didattica «sia in ambito scolastico sia nel più vasto contesto della formazione»¹², mettendo in gioco anche i temi didattici dell'«inserimento [e del] trattamento pedagogico della differenza»¹³.

Risulta evidente come, nel primo e nel secondo ambito, sia naturale una dimensione *didattica e sperimentale* della ricerca pedagogica, necessariamente collegata all'area delle

supplemento ordinario n. 175. *Settori scientifico-disciplinari*.

⁹ Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, Allegato B «Declaratorie dei settori».

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ P. Federighi (ed.), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Quaderni Eurydice, Paretti Grafiche, Firenze 2000; V. Sarracino, *L'educazione degli adulti oggi. Riflessioni teorico-epistemologiche su un sapere emergente e complesso*, in P. Orefice – A. Cunti (eds.), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*. Liguori, Napoli 2005, pp. 113-124; A. Alberici – P. Orefice (eds.), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2007; P. Federighi, *PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione*, in *Pedagogia Oggi. La via europea del Dottorato alla qualità all'internazionalizzazione e all'occupabilità*, 2014, pp. 28-43.

¹² Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, Allegato B, op. cit.

¹³ *Ibidem*.

⁸ Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 24 ottobre 2000 n. 249 - © Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

«ricerche a carattere applicativo ed empirico, con impostazione sperimentale»¹⁴. Anche il secondo campo di ricerca della Pedagogia generale e sociale, ponendo l'attenzione ai bisogni educativi e formativi, mette in gioco specifiche conoscenze e competenze sperimentali riferibili più in generale alla «valutazione dei processi di formazione»¹⁵; questi ultimi costituiscono gli strumenti e le metodologie di indagine che consentono di individuare e di definire i bisogni educativi e formativi. La matrice scientifica della Pedagogia generale e sociale implica, inoltre, ricerche sulle «attività educative connesse ai cambiamenti culturali»¹⁶ inscindibili dall'ambito storico della Pedagogia che comprende, nella sua specifica declaratoria, «la ricostruzione dello sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica [...] delle pratiche educative»¹⁷. In questa chiave si configura una pedagogia che può essere intesa come un particolare «codice linguistico che interpreta (diagnosi) ed orienta (prognosi-terapia) gli specifici codici linguistici ed extra-linguistici di un peculiare evento storico (educazione)»¹⁸.

La Storia della Pedagogia riassume, dunque, una funzione *ricostruttiva* sul piano scientifico della riflessione e della ricerca pedagogica, comprendendo sia la scuola che le altre istituzioni educative, nonché le «pratiche educative viste nel contesto socio-culturale di appartenenza»¹⁹. Questa preziosa funzione ricostruttiva investe necessariamente non solo lo studio sull'evoluzione delle teorie sull'educazione, proprie degli studi di Pedagogia generale, ma anche la raccolta, l'analisi e la sistematizzazione delle teorie dell'insegnamento e delle pratiche, che la declaratoria riferisce di competenza della Didattica, ovvero delle «ricerche a carattere applicativo e pragmatico che riguardano la didattica, le tecniche e le tecnologie educative sia in ambito scolastico sia nel più vasto contesto della formazione»²⁰.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ M. Corsi, *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 55.

¹⁹ Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, Allegato B, op. cit.

²⁰ *Ibidem*.

Gli studi sulla Storia della Pedagogia appaiono, pertanto, come un giacimento che si offre alla Pedagogia generale e sociale, alla Didattica ed alla Pedagogia sociale ed alla Pedagogia sperimentale, presupposto conoscitivo che indirizza la specificità di ogni linea di ricerca che, a sua volta, si legittima nella sua tradizione, nella sua evoluzione e nel suo sviluppo.

Il settore della Didattica e della Pedagogia speciale comprende l'area della Didattica generale, che implica lo studio delle tecniche e delle tecnologie educative, nonché la Pedagogia e la Didattica speciale, ovvero gli studi sull'attività «di sostegno e di recupero, all'inserimento e all'integrazione e, in generale, al trattamento pedagogico della differenza»²¹.

Appare evidente che ogni studio riferibile alla Didattica generale si fonda sulle teorie dell'educazione e, dunque, su studi riconducibili alla Pedagogia generale, costituendo una «teoria per la prassi»²². Questo terreno di coltura organizza i suoi frutti in ragione di una ricostruzione in grado di rendere funzionale l'evoluzione e lo sviluppo della ricerca pedagogica in una chiave avvalorabile nella sequenza di eventi storici.

Anche la Pedagogia speciale, come la Didattica generale e speciale, richiede un forte ancoraggio teorico, storico e sperimentale, che consenta di corroborare i significati di insegnamento, di didattica, di integrazione, di inclusione e di differenza. Una scissione tra studi della Didattica e studi sull'educazione, tra progettazione, valutazione e insegnamento, tra formazione, educazione, integrazione/inclusione implicherebbe una disarticolazione della ricerca pedagogica, relegando la Didattica in uno spazio angusto, che riduce e che rende rigidi ed inefficaci i suoi confini epistemologici. La Didattica e la Pedagogia speciale sono fondative e si alimentano nel terreno degli studi pedagogici, i cui spazi non possono essere resi asfittici dai confini settoriali, contravvenendo agli attuali approcci della ricerca avvalorati in tutto il panorama internazionale.

Infine, se la Pedagogia sperimentale si riferisce all'ambito delle ricerche pedagogiche a carattere «applicativo ed empirico, con

²¹ *Ibidem*.

²² Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*, cit.

impostazione sperimentale”²³, richiamando la necessità di “competenze metodologiche necessarie alla ricerca didattica”²⁴, appare evidente la necessaria presenza di uno sfondo teorico che definisca le teorie dell’insegnamento, la loro evoluzione storica ed il rapporto tra didattica ed educazione nei sistemi scolastici e, più in generale, nei contesti formativi.

La relazione tra didattica ed individuazione di specifiche esigenze educative, tra didattica speciale e modalità, metodologie e tecniche per fare emergere ed apprezzare i bisogni educativi speciali, tra lo studio, la scelta e l’efficace utilizzazione delle tecniche e delle tecnologie dell’educazione e la loro valutazione, riportano ad un’interdipendenza tra Pedagogia sperimentale e Didattica e Pedagogia speciale sul piano della ricerca.

La sostenibilità di una area comune di ricerca e formazione pedagogica e didattica

L’artificiosa articolazione settoriale dell’area pedagogica non ha ridotto lo sviluppo complessivo della ricerca italiana, che ha espanso le sue linee e i suoi diversi indirizzi in spazi inesplorati.

L’Italia ha fatto registrare spinte originali ed innovative di carattere interdisciplinare e transdisciplinare, ha aperto spazi di confronto e di sperimentazione che hanno anticipato esiti avvalorati solo successivamente sul piano internazionale dalla ricerca pedagogica e didattica.

Nella seconda metà del Novecento si è assistito ad una trasformazione radicale che ha condotto ad una ridefinizione dell’identità della pedagogia, ad un rinnovamento dei suoi confini e ad uno spostamento del suo baricentro epistemologico²⁵: se dalla pedagogia si è passati

alla scienza dell’educazione, anche gli studi pedagogici da un sapere unitario e chiuso si sono evoluti in un sapere plurale ed aperto²⁶. Tale “rivoluzione” ha investito non solo questioni di tipo epistemologico, ma si è fondata anche e soprattutto su ragioni storico-sociali: al fine di realizzare la formazione di uomini in grado di fronteggiare le innovazioni sociali e culturali è risultata necessaria una nuova prospettiva educativa²⁷, che, come affermato da Giovanni Maria Bertin, consenta di sviluppare l’attitudine a risolvere la problematicità dell’esperienza, ad impostare strumenti e metodi, strutturando in categorie la realtà complessa dell’esperienza²⁸; in questa fase, la pedagogia ha sottoposto a revisione critica il proprio monismo e fondamentalismo speculativo ed ha riconosciuto alla didattica una propria identità teorica e prassica²⁹.

Sono state proprio la complessità, l’identità storico-culturale del nostro Paese, la sua naturale apertura geografica, le differenze sul piano naturale del suo territorio, la diversità antropologica e culturale delle sue comunità a costituire una straordinaria opportunità per la ricerca pedagogica.

Gli studi sulla famiglia³⁰, sulla persona³¹, sul genere³², sulle differenze, sull’inserimento, sull’integrazione³³ e sull’inclusione di culture e di religioni diverse, sulla relazione sistemica tra

tempi di cambiamento culturale, Vita e Pensiero, Milano 2011.

²⁶ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari 2003, p. 339.

²⁷ A. Clause, *Avviamento alle scienze dell’educazione*, cit.

²⁸ G.M. Bertin, *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.

²⁹ F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell’educazione*, Mondadori, Milano 2000.

³⁰ G. Zanniello, *La formazione dei genitori: il ruolo delle associazioni e dell’università*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Firenze 2003, pp. 605-647.

³¹ G. Bertagna, *Pedagogia «dell’uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit.

³² Cfr. S. Ulivieri – R. Pace, *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Franco Angeli, Milano 2013.

³³ Cfr. A. Canevaro, *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione della scuola italiana*, Erickson, Trento 2007; C. Fratini – L. Trisciuzzi - M.A. Galanti, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2007.

²³ Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000, Allegato B, op. cit.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Tale questione è stata trattata da studiosi sia nazionali che internazionali, tra cui si annoverano: G. Mialaret, *Introduzione alla pedagogia*, Armando Editore, Roma 1970; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Mondadori, Milano 1978; A. Clause, *Avviamento alle scienze dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1982; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET 2006; W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in*

società, democrazia ed educazione³⁴, sulla relazione tra insegnamento, apprendimento e diritto *di tutti e di ciascuno*, sulla dimensione pedagogica della multimedialità³⁵ sono solo alcuni esempi dei nuclei più avanzati ed originali della riflessione pedagogica italiana. Tale scienza si è dimostrata capace di superare categorie rigidamente definite in passato come quelle che si traducevano in una netta distinzione tra Pedagogia cattolica e Pedagogia laica, che si sono progressivamente evolute in forme più aperte di confronto critico e che hanno generato gradualmente la costruzione di spazi di collaborazione, affermando una chiara disponibilità alla reciproca legittimazione di indirizzi di ricerca e di orizzonti di senso. La ricerca pedagogica ha saputo riconoscere l'esigenza di una riflessione che comprendesse la coesistenza di una visione personalistica³⁶, di un razionalismo critico³⁷, di un problematicismo pedagogico³⁸, di una visione complessa³⁹ e sistemica⁴⁰, in grado di recepire le istanze derivanti tra la natura e la cultura dell'azione umana; ha saputo riflettere criticamente e costantemente sulla velleitaria e lineare presunzione che la scienza possa rispondere a tutte le domande sull'esistenza e sulle attività

umane, compresa l'educazione.

Nello stesso tempo, la ricerca in campo pedagogico e didattico ha evidenziato la necessità che una visione dogmatica delle scelte umane, e conseguentemente delle sue azioni, non possa che svilupparsi anche nello spazio della sua natura e dei suoi vincoli biologici che evolvono e che si adattano nell'interazione; quest'ultima implica caratteristiche naturali e culturali che impegnano categorie distinte riferibili ad attori, ad oggetti, ad eventi, a spazi, a tempi che compongono l'esperienza educativa.

In questo senso, la ricerca pedagogica non è apparsa impermeabile allo studio della neuroetica, identificando i confini educativi dell'agire umano⁴¹ e esplorando il potenziale di educabilità⁴²; in questa prospettiva anche il tema etico, religioso, biologico, sociale, storico-culturale della *responsabilità* dell'azione didattico-educativa è stato indagato in campo pedagogico come lo studio della consapevolezza del docente di poter scegliere *liberamente* in presenza di una serie di opzioni⁴³. Nello specifico, «la questione richiama il dibattito tra *libertà di scelta* e *determinismo*, che coinvolge l'insegnante nella misura in cui ci si chiede se, nel suo agire educativo, compie delle scelte ponendosi in modo consapevole di fronte ad una serie di opzioni, scegliendone una con libertà, oppure se decide in base ad una serie di condizionamenti biologici e/o culturali»⁴⁴. In tal senso, risulta ancora attualissima l'interpretazione di Piero Bertolini, il quale, pur consapevole dell'ambiguità semantica del termine dovuta alla molteplicità dei fenomeni che il concetto

³⁴ M. Corsi – R. Sani (eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2015 (anche quale esempio significativo della fruttuosa interazione ermeneutica e prospettica tra la pedagogia e la storia della pedagogia, aperte ad altri saperi dell'ambito pedagogico come delle scienze umane in generale); G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia*. Studi su John Dewey, Anicia, Roma 2015.

³⁵ Una posizione di rilievo occupa Luciano Galliani (cfr. L. Galliani, *Multimedialità, interattività e strategie di apprendimento*, «Quaderni di comunicazione audiovisiva e nuove tecnologie», 9 (1986), III; L. Galliani, *A pedagogic model of multimediality*, in «Educational Media International» 3 (1989), XXVI; L. Galliani, *Multimedialità*, in G. Flores d'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Milano 1992).

³⁶ Cfr. C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia 1983; G. Acone, *Pedagogia di fine secolo*, Il Segnalibro, Torino 1999.

³⁷ Cfr. G.M. Bertin, *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, cit.

³⁸ Cfr. F. Frabboni, *Pedagogia*, Accademia, Milano 1974; M. Baldacci, *Il problematicismo*, Milella, Lecce 2003.

³⁹ Cfr. F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit.

⁴⁰ Cfr. U. Margiotta, *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁴¹ Cfr. G. Gigerenzer – S. Stelten, *Bounded rationality: The adaptive toolbox*, MIT Press, Cambridge 2001; A. Berthoz, *La décision*, Odile Jacob, Paris 2003.

⁴² Cfr. E. Frauenfelder - F. Santoianni, *Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1997; Idd., *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori Editore, Napoli 2002; E. Frauenfelder - F. Santoianni - M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004.

⁴³ Cfr. P. Ricoeur, *The concept of responsibility: an essay in semantic analysis*, in Id., *The Just*, University of Chicago Press Chicago 1992; P. Bertolini, *La responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino 1996.

⁴⁴ M. Sibilio, *Il corpo educativo*, in L. Perla – M.G. Riva, *L'agire educativo. Manuale per educatori e per operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia 2015, p. 111.

comprende ed ispirandosi al tema husserliano dell'intenzionalità, definisce l'educazione come atto che nasce da intenzionalità e che si qualifica non come tecnica, ma proprio come responsabilità e ricerca di senso⁴⁵.

Le attuali parole chiave della ricerca pedagogica sul piano internazionale appaiono stigmatizzare una valorizzazione dell'interesse sulla didattica, sul processo di insegnamento-apprendimento, sulla necessità di indagare e di valutare le pratiche e gli esiti sul piano individuale e collettivo e, più in generale, sulle loro implicazioni sistemiche attraverso una maggiore attenzione verso riscontri sperimentali anche secondo una visione *evidence-based*⁴⁶.

L'evoluzione del nucleo di interesse del termine "education" e della locuzione "teaching and learning"⁴⁷ rischia di rimarcare un riduzionismo didattico della ricerca pedagogica, uno spazio epistemologico che limita l'orizzonte di senso della pedagogia e della stessa didattica. Questa evoluzione è lo specchio di una ricerca internazionale che in altre comunità non ha vissuto l'esperienza della differenziazione dei settori scientifico-disciplinari o ha limitato il processo di parcellizzazione della ricerca pedagogica, conservando una visione complessa ed integrata delle sue aree di ricerca, indispensabile ad ogni studio pedagogico.

La centralità riconosciuta all'insegnamento-apprendimento può costituire, quindi, un banco di prova per avvalorare l'inscindibilità della ricerca pedagogica italiana, per far emergere la necessità di vincolare all'insegnamento e all'apprendimento l'ampio panorama della pedagogia generale e sociale, della storia della pedagogia, della natura teoretica e sperimentale dell'esperienza apprenditiva, della relazione circolare ed interdipendente tra teoria e prassi in

⁴⁵ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

⁴⁶ Cfr. A. Calvani, *Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

⁴⁷ Cfr. UNESCO (2015). *International Standard Classification of Education Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed Field Descriptions*. Disponibile su: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-f-detailed-field-descriptions-en.pdf>

ambito educativo.

Nuove sfide attendono la nostra comunità scientifica, come la ricomposizione di gruppi di ricerca intersettoriali di area pedagogica, capaci di restituire la pluralità, la complementarietà e la ricchezza della pedagogia italiana sul piano internazionale, offrendo al confronto e alla riflessione la struttura proteiforme e integrata della ricerca pedagogica e didattica italiana. Secondo questo scenario plurale e complementare della ricerca, ogni area è potenzialmente in grado di recepire e di alimentarsi grazie agli studi e ai risultati delle ricerche pedagogiche, sia generali e sociali, sia speciali che didattiche e sperimentali.

Un progetto di comunità che restituisca nella formazione delle nuove generazioni pedagogiche l'interdipendenza epistemologica tra pedagogia e didattica non può che investire la formazione dottorale, aprendo un confronto su modelli formativi che garantiscano una base comune di conoscenze pedagogiche e su esperienze che offrano ad ogni dottorando i presupposti conoscitivi e le competenze per scegliere il proprio indirizzo di ricerca. Percorsi dottorali che forniscano una lettura ampia, integrata, plurale ed interdipendente della ricerca pedagogica, garantendo una lente che permetta di cogliere la dimensione teoretica e sperimentale, i vincoli e lo sviluppo storico delle teorie e delle istituzioni, le matrici culturali e biologiche delle azioni, delle attività e delle prassi, la relazione tra insegnamento e teorie dell'educazione, tra didattica e formazione.

Una delle priorità presenti e future della comunità pedagogica e didattica sarà, quindi, favorire l'emersione di una matrice comune, di un sistema di interazione tra scuole, gruppi, ricercatori al fine di valorizzare il patrimonio italiano della ricerca pedagogica e didattica ed offrirlo ad un confronto internazionale che accresca nell'innovazione la luce delle nostre tradizioni.

Maurizio Sibilio
Università di Salerno

Ulteriori riferimenti bibliografici

F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari 2011.

M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006.

Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo

Giuseppe Spadafora

In questo articolo l'autore tenta di analizzare possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica contemporanea, esplorando il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze, la possibilità di legare la pedagogia alla didattica e alla valutazione, l'unicità della persona come finalità della ricerca pedagogica per comprendere gli sviluppi delle questioni educative.

In this essay the author tries to analyze some possible new trends of contemporary educational research, exploring the relationship between the pedagogy and the other sciences, the possibility to link pedagogy to didactics and evaluation, the question of uniqueness of the person as the aim of educational research in order to understand the development of the educational issues.

La ricerca pedagogica nel dibattito contemporaneo presenta alcune specificità che lasciano intravedere per i prossimi anni sviluppi estremamente interessanti che potrebbero avere significative applicazioni nell'ambito scolastico ed extrascolastico. Lo scopo di queste pagine è quello di offrire alcuni spunti, tenendo conto di una mia recente riflessione¹, per analizzare alcune questioni epistemologiche e didattiche che costituiscono, a mio avviso, il senso di possibili tendenze future della ricerca pedagogica.

In particolare, tenterò di focalizzare tre questioni che ritengo fondamentali per lo sviluppo della ricerca pedagogica contemporanea: 1. il rapporto della pedagogia con le altre scienze/saperi connesso al senso epistemologico della sua fondazione; 2. alcune tendenze consolidate e nuovi percorsi delle questioni epistemologiche della pedagogia e della didattica; 3. il soggetto-persona in

situazione nella sua imperfezione e unicità come finalità della ricerca pedagogica.

Per la complessità delle questioni che vorrei offrire in uno spazio così limitato, posso proporre solo alcune suggestioni da sviluppare successivamente in una più articolata trattazione.

La pedagogia tra “ibridazione feconda” con le altre scienze e applicazione alle situazioni specifiche

La pedagogia si è sempre posta come un sapere complesso, “ipercomplesso”, caratterizzato da una “famiglia di processi” e ha sempre avuto la notevole difficoltà di fondarsi epistemologicamente, soprattutto per la sua caratteristica di essere un sapere difficilmente definibile entro specifici contesti disciplinari e, nello stesso tempo, estremamente diffuso nella vita umana in tutte le sue manifestazioni.

La posizione di due grandi, forse i maggiori filosofi italiani che si sono occupati del problema epistemologico, o più semplicemente “scientifico” della pedagogia, Giovanni Gentile e Antonio Banfi, pur non essendo abbastanza noti in un contesto globale per la difficoltosa traduzione in lingua inglese dei loro testi, rappresenta un esempio significativo delle questioni epistemologiche della pedagogia.

L'approccio gentiliano e banfiano per comprendere il significato della pedagogia si presenta simmetricamente antitetico. Mentre Gentile, infatti, nella teorizzazione sul concetto scientifico della pedagogia la considera un sapere oscillante tra i mezzi e i fini, un “albero selvaggio”, *res omnium res nullius*, che necessariamente si deve risolvere nella filosofia, Antonio Banfi considera la pedagogia caratterizzata dal “trascendentalismo dell'educazione”, concetto a mio avviso non sempre definito e chiarito dal filosofo, ma che determina l'inevitabile curvatura che la pedagogia assume nei confronti di altri saperi disciplinari².

² Cfr., in particolare, il testo di G. Gentile, *Il concetto scientifico della pedagogia* (1901), in Id., *Educazione e scuola laica*, H. A. Cavallera (ed.), Le Lettere, Firenze 1988 e sul discorso complessivo sulla pedagogia cfr. H. A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1997; G. Spadafora, *Giovanni Gentile:*

¹ Cfr. G. Spadafora, *La pedagogia. Questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2015.

In effetti, mentre per Gentile il vero nodo da risolvere è proprio l'indeterminatezza del sapere pedagogico che rischia di essere in tutte le realtà scientifiche e pratiche e che, quindi, deve necessariamente "risolversi" nella filosofia, per Banfi è proprio questa la ricchezza la specificità dell'educazione e della pedagogia e, cioè, l'essere in contesti scientifici, culturali e pratici diversi. In questo senso quello che è stato considerato il limite della pedagogia diventerebbe il suo fondamento determinante. La pedagogia potrebbe, nella prospettiva banfiana e, successivamente, in quella del razionalismo critico dare un senso e una prospettiva pedagogica alle varie dimensioni scientifiche e pratiche della realtà³.

Un altro aspetto fondamentale per comprendere le possibili tendenze della ricerca pedagogica contemporanea è la inevitabile pluralità del sapere pedagogico. Questo aspetto è stato evidenziato con grande chiarezza dal testo di John Dewey *The Sources of a Science of Education* del 1929, la cui particolarità ho cercato più volte di definire proprio perché l'ho sempre considerato un testo illuminante per comprendere alcune tendenze dell'approccio scientifico e sperimentale nei confronti del sapere pedagogico⁴. In particolare, questa dimensione scientifica della pedagogia è stata compresa particolarmente nelle interpretazioni italiane di Francesco De Bartolomeis e Aldo Visalberghi. Secondo De Bartolomeis la scienza dell'educazione è garantita da questa collaborazione disciplinare. Infatti, egli definisce la scientificità della pedagogia una "attitudine scientifica" che, inevitabilmente, "dissolve l'accusa di empirismo e di

eclettismo".⁵ Il tentativo di costruire la scientificità della pedagogia è correlata, in questa interpretazione, al rinnovamento della didattica nella scuola. L'aspetto che determina le connessioni tra la ricerca della pedagogia sperimentale e il "paradigma delle scienze dell'educazione" è la specifica connessione tra il mondo della sperimentazione e quello della scuola e degli insegnanti.

Nel testo *Pedagogia e scienze dell'educazione* del 1978 di Aldo Visalberghi, con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, queste intuizioni si allargano in una prospettiva che si applica, in particolare, nell'ambito scolastico. La scientificità della pedagogia rappresenta l'insieme delle scienze che concorrono in modo "circolare e transazionale" alla formazione del soggetto. In questa prospettiva, egli individua nella "enciclopedia pedagogica" quattro settori – il settore psicologico, quello sociologico, quello metodologico-didattico e quello dei contenuti – ricollegando e distinguendo questa classificazione da quella operata da Maurice Debesse e Gaston Mialaret nel *Trattato di scienze pedagogiche*.

Nell'ambito di questa interpretazione egli si richiama ad alcuni processi scientifici che hanno un significato determinante proprio nella loro applicazione alla formazione degli insegnanti⁶. L'autore approfondisce la categoria della complessità e della multiformità degli aspetti e dei processi scientifici dell'educazione sottoposti al vaglio critico delle distinzioni tra i concetti di interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e transdisciplinarietà, e ricondotti all'atteggiamento "biologico evolutivo" che è

ipotesi di una biografia filosofica, in F. Cambi - E. Giambalvo (eds.), *Rileggere Gentile tra "filosofia dell'esperienza" e "pedagogia critica"*, Edizioni della Fondazione Vito Fazio Allmayer, Firenze 2009. Per Antonio Banfi cfr. A. Banfi, *Pedagogia e filosofia dell'educazione*, in Id., *Opere*, vol. VI, Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia 1986. Sul rapporto filosofia-pedagogia in Banfi, cfr. G. M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Armando, Roma 1961.

³ Cfr. M. Baldacci, *Il problematicismo*, Milella, Lecce 2011; M. Contini - M. Fabbri (eds.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa 2014.

⁴ Cfr. Larry Hickman - G. Spadafora, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, SIUP, Carbondale and Edwardsville 2009.

⁵ Cfr. F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

⁶ Cfr. A. Visalberghi, con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., e M. Debesse - G. Mialaret, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma, 1971. In effetti, in tutti e due i testi ci troviamo di fronte al tentativo di costruire la pedagogia dinanzi alle scienze dell'educazione. In realtà si tratta di un tentativo non chiaro, in quanto nella definizione visalberghiana il paradigma delle scienze dell'educazione si sviluppa attraverso l'applicazione sperimentale della pedagogia ai processi di insegnamento-apprendimento. Nell'impostazione francofona, con un chiaro riferimento a Piaget, anziché Dewey, ci si trova dinanzi ad una definizione di scienza pedagogica forse troppo onnicomprensiva e poco chiara nella distinzione con le altre scienze.

espressione dell'attività del soggetto in formazione. Lo sforzo complessivo è quello di legittimare, attraverso il concetto di scienze dell'educazione, una concezione della pedagogia aperta ai "problemi dello sperimentalismo educativo" che si leghi alle trasformazioni che la ricerca pedagogica deve promuovere nel sociale.

Probabilmente, in base a questi presupposti culturali sommariamente rappresentati in questa sede, la caratteristica fondamentale della pedagogia è l'*ibridazione feconda*, termine già utilizzato da Piaget anche se in modo non approfondito, con ogni sapere scientifico⁷. La pedagogia può avere una base fondata da un'altra scienza o disciplina. Ma, dal momento che ogni scienza e disciplina è in tensione verso le sue dimensioni educative rivolte ai soggetti da educare, è inevitabile che tra la pedagogia e le altre scienze e, in senso ancora più ampio con gli altri saperi e reti disciplinari, si sviluppino rapporti di "ibridazione feconda", in quanto i saperi inevitabilmente generano questioni educative che si adattano ai bisogni di apprendimento e di formazione di ogni singolo individuo.

In altri termini, uno studioso di teatro, di cinema, di letteratura, un giurista, un fisico, si può orientare su tematiche educative fino a raggiungere un equilibrio transazionale e una specifica "ibridazione feconda" con le dimensioni della pedagogia di riferimento in uno specifico campo di indagine. Una possibile tendenza di ricerca potrebbe, quindi, essere proprio quella di accettare che la pedagogia deve prendere atto che ibridarsi con altre discipline potrebbe essere una chiave di lettura fondamentale per comprendere la propria identità da sviluppare secondo percorsi epistemologici ancora da definire e chiarire. Questa problematica epistemologica è ancora più significativa per quanto concerne la cosiddetta didattica disciplinare. Il modo in cui ogni disciplina può essere "trattata" didatticamente è la dimostrazione della complessità del senso dell'*ibridazione feconda*

⁷ È da rilevare come nella struttura dell'*Épistémologie Genetique* piagetiana manchi una trattazione specifica della pedagogia, che è considerata dal grande psicologo svizzero come una disciplina sperimentale ancora giovane che non ha potuto svilupparsi adeguatamente. Cfr. J. Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1970.

tra ogni questione pedagogico-didattica e qualsiasi ambito o rete disciplinare con cui essa interagisce. È difficile ammettere, a mio avviso, una pedagogia "fenomenologicamente pura" e distanziata dagli altri contesti disciplinari, come è difficile pensare a una scienza dell'educazione che costruisca un paradigma specifico di previsione e controllo dei fenomeni educativi. In questo senso, pur seguendo con attenzione e interesse la recente impostazione innovativa dell'*Evidence Based Education*, ritengo che la tematica dell'*ibridazione feconda* del sapere pedagogico con altri saperi e con approcci scientifici e digitali di controllo svariati possa essere una prospettiva di lavoro da perseguire nei prossimi anni⁸.

Questa riflessione sullo statuto epistemologico della pedagogia non può che rapportarsi con le tendenze di ricerca consolidate per offrire alcuni spunti di riflessione su ulteriori percorsi di riflessione.

Tendenze consolidate e nuovi percorsi di ricerca

Io credo, dopo diversi anni di riflessione sul problema, che la fondazione epistemologica della pedagogia sia ancora un obiettivo centrale della ricerca pedagogica, proprio perché è necessario delimitare e chiarire il suo senso scientifico e culturale per renderla efficace in rapporto alla vita delle persone e per definire e costruire la democrazia che, in accordo con la grande intuizione di John Dewey, deve essere considerata *a way of life*, un modo di vivere naturale che può fondarsi solo attraverso l'educazione⁹.

In questo senso, vari e differenziati sono stati gli approcci che hanno progettato e proposto in modo diretto o indiretto la questione epistemologica della pedagogia e della didattica, offrendoci una prospettiva di ricerca interessante e ancora in fieri.

Un primo approccio, che potremmo definire schematicamente filosofico, considera l'educazione un insieme di processi che chiamano in causa la dimensione scientifica e

⁸ Cfr. A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

⁹ Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015.

quella pratica e la curvano verso una specifica dimensione valoriale. È scontato che alla pedagogia si riconosca un carattere prettamente *filosofico* perché essa si offre come sapere che pensa l'educazione per la persona, in vista di orizzonti valoriali indispensabili. Pensare l'educazione significa riportarsi all'unità di una dimensione, quella filosofica, che ha il carattere dell'universalità perché fornisce "un orizzonte di senso all'educazione umana", ossia si impegna per la formazione di un soggetto-persona, nella profonda connessione con l'idea di libertà/coscienza e di solidarietà. Questo approccio assorbe all'interno della filosofia una specifica dimensione pedagogica senza distinguere i due ambiti, come si può evincere dalla teorizzazione di valori significativi come la *Bildung* o la dimensione post-moderna della soggettività¹⁰.

In questo senso, anche la *Philosophy of Education* anglosassone, ispirata dal movimento della filosofia analitica internazionale e, soprattutto, dalla figura determinante del secondo Wittgenstein, attraverso l'analisi filosofica cerca di chiarire il senso dell'educazione e, quindi, della teoria dell'educazione che deve studiare i fenomeni educativi come "una famiglia di processi". Questo movimento, diffusissimo a livello internazionale e esemplare come esempio di globalizzazione dei fenomeni educativi, si presenta vago nella definizione di uno specifico ambito della ricerca educativa, tanto da essere considerato una filosofia e non una specifica pedagogia¹¹.

Un altro tentativo di fondazione epistemologica della pedagogia fa riferimento ad un approccio sistemico che la considera un sapere a cui si connettono, nella forma di un sistema, questioni filosofiche, politiche, scientifiche ed applicative; questioni che non trovano sintesi nella pedagogia ma che si incrociano in essa. Le varie dimensioni culturali del problema vanno a costituire il tessuto della pedagogia, la cui identità risiede dunque nel suo strutturarsi come organismo funzionante proprio nell'insieme delle dimensioni presenti. Il paradigma

sistemico è stato prospettato principalmente dalla teoria dei sistemi di Von Bertalanffy, da Niklas Luhmann, Wolfgang Brezinka e, in Italia, da Sergio De Giacinto, Carmela Metelli Di Lallo e, in un certo senso, ha rappresentato anche la proposta teorica di Franco Cambi, anche se è stata sviluppata successivamente in un contesto diverso e differenziato con il temine interessante, ma forse troppo onnicomprensivo, di "pedagogia critica"¹².

Per questi autori la pedagogia è il complesso di riflessioni incrociate con altri saperi che trattano ugualmente i problemi della formazione delle persone. La pedagogia epistemologicamente si configura come punto di intersezione tra saperi diversi, per cui stabilisce e organizza un approccio sistemico di analisi delle diverse connessioni, con la diretta conseguenza che non può esservi riduzione in alcuna sintesi. La dimensione sistemica considera epistemologicamente la pedagogia come un insieme di fattori o di "vettori" che rimandano l'uno all'altro senza elidersi, ma esprimono un tessuto categoriale, una "mappa" e una rete concettuale che si sviluppano all'interno di una rete epistemologica che rimane caratterizzata dalla indipendenza dei nodi concettuali che si legano vicendevolmente.

Un'altra interessante proposta che si sviluppa, a mio avviso, dal paradigma deweyano delle scienze dell'educazione, ritiene che la pedagogia sia espressione di una "scienza pluralista" che è votata alla soluzione dei problemi, ma nello stesso tempo prende atto della impossibilità di definire una scienza dell'educazione basata sulla previsione e sul controllo dei dati che si riferiscono alle questioni educative. Questa proposta si apre ad un approccio di sintesi che trasforma la pluralità di fonti e di dimensioni in una nuova entità epistemologica spesso non chiarita o definita in modo convincente.

In questa prospettiva, infatti, la pedagogia opera una sintesi tra presupposti normativi e categorie empirico-descrittive. Si propone come scienza pratica capace di controllare

¹⁰ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001; G. Mari, *Educare la persona*, La Scuola, Brescia 2014.

¹¹ Cfr. P. Standish - N. Saito (eds.), *Education and the Kyoto School of Philosophy. Pedagogy for Human Transformation*, Springer, London 2012.

¹² Cfr. C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966; S. De Giacinto, *L'educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977; W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1984; Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna 1986.

l'educazione in ambito applicativo e nell'organizzazione dell'apprendimento, in vista di scopi che si riconnettono alla profondità delle dimensioni valoriali. Per Raffaele Laporta, ad esempio, questa sintesi è determinata da una "scienza empirica dell'educazione", il cui "topos teoretico" è la libertà dell'educando perseguita attraverso l'apprendimento: un'espressione che ha il merito di ridurre le ambiguità del termine "educazione". Si sta sempre dentro "una scienza empirica dell'educazione", ma con il portato innovativo di trovare le ragioni ultime della pratica educativa nella libertà¹³. La dimensione che da questo percorso della "sintesi epistemologica" emerge è la necessità dell'applicazione scolastica e dell'apprendimento, applicazione attraverso la quale si creano dispositivi che rivelano la vera natura del sapere pedagogico. L'educazione è un oggetto dotato di una natura specifica, ma è, al tempo stesso, un oggetto polimorfo ed articolato. Parlare di educazione, dunque, significa impegnarsi sia in una attività di riflessione teoretica sia in una ricerca empirica che si incrocia con discipline ausiliarie capaci di chiarire l'oggetto-educazione. Si delinea, così, anche l'approccio della "clinica" applicato alla formazione che si inserisce di diritto tra i congegni del sapere pedagogico «per poter cogliere quella strutturazione latente dell'esperienza educativa»¹⁴.

Un ulteriore filone che merita attenzione è quello che fa riferimento allo specifico della pedagogia, o meglio al "rinvenimento di uno specifico pedagogico". Per Alberto Granese tale specifico sta in un congegno critico-radical che orienta in termini "trascendentali" gli altri saperi e che intende districarsi attraverso "procedimenti ermeneutici" nel labirinto della pedagogia e nella "porta stretta" dell'educazione. Secondo Granese la metafora del labirinto vuole essere assunta come "metafora della conoscibilità condizionata".¹⁵ Il percorso successivo di Alberto Granese è interessante e, al tempo stesso, problematico e,

a volte, discutibile per essere analizzato in questa sede.

Insomma, gli ultimi decenni del secolo sono stati la fotografia di un paesaggio ricco e complesso, difficile da sintetizzare per l'individuazione di teorie efficaci che possano descrivere ed interpretare una prospettiva pedagogica. Sono stati anni contraddistinti da una crescente complessità sociale, una condizione in cui è possibile riconoscere diversi aspetti coesistenti e contraddittori, uniti ad una generalizzata problematicità che omologa rendendo difficile anche l'individuazione particolare di alcune questioni che, singolarmente considerate, potrebbero anche essere affrontate. Senza soffermarsi sulle trasformazioni intervenute nei processi economici, e che pure hanno saputo esprimere una loro significatività culturale, in questa sede è più opportuno sottolineare la portata dirompente di due eventi che hanno fortemente connotato la nostra epoca: lo sviluppo scientifico e tecnologico che ha permesso l'espansione della comunicazione attraverso l'esplosione di mezzi, reti e linguaggi digitali; la diffusione di nuove formule sociali contraddistinte dalla coesistenza di gruppi etnici diversi, da ripensare in seguito all'emergere del problema politico centrale contemporaneo dell'immigrazione, e all'acquisizione di visibilità sociale di gruppi marginali prima esclusi dai processi educativi, scolastici e culturali.

Alla luce di questi due eventi, la mappa della società è stata completamente ridisegnata, diventando più aperta e dinamica, ma al tempo stesso fluida e poco delimitabile. Con tale problematicità, inevitabilmente, hanno dovuto e devono confrontarsi la pedagogia e la scuola. Sono entrambe direttamente coinvolte sia perché i problemi sociali trovano nell'educazione la loro cartina al tornasole, sia perché dalla pedagogia e dalla scuola, nelle epoche di trasformazione e di crisi, l'intera società si attende delle risposte rispetto a quei problemi che possono dirsi condivisi.

Tale pretesa ha origini profonde e legittime; si innesta, infatti, sul convincimento che le teorizzazioni e le realizzazioni sull'educazione contengano i dispositivi indispensabili per la ricomposizione sociale. Le vicende vissute dalla pedagogia negli ultimi decenni evidenziano, in termini emblematici, proprio l'interrelazione

¹³ Cfr. E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli 2011; R. Laporta, *L'Assoluto pedagogico*, la Nuova Italia, Firenze 1999.

¹⁴ Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2004.

¹⁵ Cfr. A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

esistente tra complessità socio-culturale e problematicità delle questioni pedagogiche. Il sapere pedagogico, infatti, si è dovuto misurare, da una parte, con i nodi relativi alla sua stessa identità e, dall'altra parte, con la ridefinizione dei suoi compiti in ragione di una sua precipua specializzazione, correlata tanto all'attenzione educativa prestata per le persone di ogni età, orientamento sessuale, condizione sociale, etnia, quanto per i molteplici luoghi nei quali e attraverso i quali oggi si fa formazione. L'ampliamento dei luoghi, grazie soprattutto alla rivoluzione digitale e quindi all'impatto pervasivo dei new media, che hanno invaso spazi sia pubblici sia privati, ha modificato la percezione delle distanze e dei tempi, ma non ha veramente sottratto centralità alla scuola intesa come principale fonte di formazione, assieme alla famiglia¹⁶.

Il cambiamento sostanziale, intercorso nella società del XXI secolo, è che l'oggetto di studio della pedagogia non si individua più soltanto nell'analisi di un'educazione che interessa soggetti in età cosiddetta evolutiva, né riguarda esclusivamente i processi formativi attivatisi all'interno delle istituzioni tradizionalmente deputate all'educazione e all'istruzione delle giovani generazioni, come la famiglia e la scuola, ma si amplia fino ad interessare altri soggetti, altri tempi e altri luoghi della formazione. Il sapere pedagogico si è interrogato sulla propria natura epistemologica e sulla oscillazione tra sapere valoriale e scienza empirico-analitica, e ancora sul problema dei rapporti con le altre scienze e pratiche che può essere risolto, come ho cercato di dimostrare, solo con una profonda riflessione sulla "ibridazione feconda" di e tra i saperi.

Ma il processo non si conclude ancora, dato che il sapere pedagogico nell'iperspecializzarsi, si vede ancora impegnato a stabilire punti di contatto sia con le scienze umane, con la dimensione tecnologica e con le nuove prospettive di ricerca scientifica: basti pensare alle neuroscienze. Infine, mentre la pedagogia non riesce ancora a stabilire un rapporto

dialettico teorico-pratico con la scuola, deve misurarsi con la delicata questione della cittadinanza in un mondo plurale e globalizzato. Gli ultimi esiti della ricerca pedagogica si sono caratterizzati per l'incontro con un pensiero critico che, incrociandosi con tante scienze e tanti saperi, contraddistingue la riflessività pedagogica. Si definisce quindi, la pedagogia, come un sapere che ha saputo trovare la forza di esaminare con coraggio, senza indulgenze di qualsiasi genere, il proprio tessuto categoriale, decostruendosi e reinterpretandosi, ed inoltre ha fissato e, al tempo stesso, "ripensato" i propri confini mentre, incessantemente, cercava di individuare i propri caratteri epistemici.

Da queste prospettive complessive ritengo che la possibilità epistemologica della pedagogia, oltre a quella di confrontarsi transazionalmente con gli altri saperi ibridandosi in modo fecondo, è la consapevolezza che, come sapere, deve orientare e, qualora ci fosse un disagio o una devianza, recuperare la formazione del soggetto-persona unico e irripetibile nelle situazioni specifiche in cui vive e lavora. Ma, perché avvenga questo, la pedagogia deve ibridarsi in modo transazionale con le varie scienze e pratiche e deve necessariamente applicarsi alla pratica educativa e formativa di ogni soggetto.

La prospettiva epistemologica della pedagogia, quindi, è applicarsi alla pratica per definire la formazione di ogni soggetto-persona e, in questa sua applicazione, non ci può essere separazione tra la pedagogia, la didattica e la valutazione. La pedagogia generale, inevitabilmente, si lega alla sua applicazione didattica che, a sua volta, si lega alla valutazione dell'apprendimento e della formazione di ogni soggetto-persona. Pedagogia-didattica-valutazione sono categorie connesse transazionalmente, in quanto esprimono un percorso di continua reciprocità che, inevitabilmente, si concretizza nella formazione di ogni soggetto-persona¹⁷.

¹⁶ Cfr. L. Pati, *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2014; P. Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015; G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Procredit Editore, Bari, 2016; M. Corsi, *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, Franco Angeli, Milano 2016.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

¹⁷ In questa prospettiva è fondamentale ripensare il processo didattico legato alla valutazione e, in particolare, nella contemporaneità alla valutazione autentica e ai processi pedagogici generali di impostazione. Per cogliere alcuni aspetti interessanti cfr. B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995; G. Domenici, L. Chiappetta Caloya, *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite, Roma 2005; M. Pellerrey, *Dirigere il proprio apprendimento*.

Questi percorsi possono esprimere una differenziazione convenzionale di discipline separate, ma, in realtà, sono forme di uno stesso processo culturale e valoriale che trova la sintesi, il suo punto di svolta e di definizione nel processo formativo che è da considerare la finalità e il risultato epistemologico della ricerca pedagogica.

L'imperfezione e l'unicità della formazione umana e della relazione educativa come finalità della ricerca pedagogica

La finalità della ricerca pedagogica non può che applicarsi prioritariamente all'analisi per comprendere e favorire le potenzialità uniche e irripetibili di ogni singola persona e la complessità della relazione educativa.

Il processo formativo è l'elemento che acquista, nella complessità della costituzione epistemologica di questo sapere, un valore sempre maggiore, ed anche una concretezza fattuale che ne accresce progressivamente il portato costitutivo. La struttura antinomica del discorso pedagogico rimanda a numerose azioni e prassi diversificate, poiché al suo interno si rinnova continuamente la dialettica tra teorizzazione e applicazione, tra teoria e pratica. Questo processo, rispetto all'oggetto-educazione, è espressione di una trasformazione estesa e molto più articolata, costituita da un insieme di categorie che evidenziano la tendenziale espropriazione da parte degli altri saperi, la possibile applicazione dei modelli pedagogici di riferimento verso la pratica, la tensione problematica e ambivalente verso i valori.

È proprio grazie a queste caratteristiche che la pedagogia può permettersi di analizzare e orientare il processo formativo in quanto, identificandosi come sapere non esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua

Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento, La Scuola, Brescia 2014; B. Grassilli - L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2014; U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, Anicia, Roma 2014; N. Paparella, *L'agire didattico*, Giapeto Editore, Napoli 2014.

manifestazione, esplicazione nonché specifica autocomprensione. Il dinamismo sotteso al concetto di formazione si esplica attraverso alcune caratteristiche strutturali, in quanto si organizza come un insieme di processi che riguardano le diverse fasi della vita di una persona, e anche perché alcuni caratteri soggettivi della persona, pur essendo trasversali a tutte le fasi della sua vita, si modellano attraverso la relazione educativa con gli altri e con le strutture politico-sociali del mondo in cui il soggetto vive.

Il carattere dinamico della formazione è dovuto sia alle scelte interiori della persona, sia alle interferenze, alle trasformazioni che possono coinvolgerla ed interessarla dall'esterno. Infatti, ci si forma perché si cresce nel tempo secondo una dimensione ontologico-biologica – la crescita involontaria; ci si forma in modo ancora più significativo attraverso un'attività che sia intenzionale o non intenzionale – nei confronti dell'ambiente di vita e degli altri soggetti; e ci si forma altresì indipendentemente da qualsiasi scelta e azione in virtù di accadimenti, di eventi positivi e negativi che caratterizzano la vita umana. A questo proposito basti pensare agli eventi della nascita e della crescita, ma anche alle influenze molteplici e insondabili di un trauma, o ancora ai condizionamenti indotti da stati patologici congeniti o che si manifestano improvvisamente e progressivamente fino alla malattia e alla morte, ultima tappa del processo insondabile e misterioso della vita che ci offre all'ulteriorità o all'incessante speranza di salvezza e di redenzione. L'atto del "prendere forma" determina diversi fenomeni che si sviluppano contestualmente e in modo plurale e che, quindi, sfuggono, in un certo senso, alla matrice aristotelica del rapporto potenza-atto.

Rispetto al discorso pedagogico, è opportuno ricordare che ci si forma in modo più significativo quando si verifica l'espressione di una cura soggettiva di sé nel rapportarsi al mondo e della cura di una soggettività nella relazione con l'alterità¹⁸.

La formazione è, pertanto, definibile come una

¹⁸ Cfr. R. Fadda, *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007; L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2011; C. Xodo, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2014.

categoria costitutivamente antropologica, all'interno della quale è possibile scorgere varie dimensioni riguardanti il destino della persona, e soprattutto l'insieme delle problematiche che la possono interessare nel corso della sua vita, quali lo sviluppo, la crescita, la coltivazione, la cura, l'apprendimento.

La formazione è, innanzitutto, espressione di una crescita e di uno sviluppo involontario del soggetto, poiché ci si forma seguendo le trasformazioni del proprio corpo, assecondando la crescita della propria persona nel corso degli anni. Le trasformazioni che attengono allo sviluppo biologico, fisiologico e psicologico del soggetto spesso determinano cambiamenti che restano inavvertiti dalla coscienza del soggetto e indipendenti dalla volontà. Ci si trasforma dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza all'età matura e, ancora di più, dall'età matura alla senescenza.

I cambiamenti, talora in maniera impercettibile, soprattutto quelli che interessano l'età adulta, si susseguono senza soluzione di continuità, e questo "essere trasformati" rappresenta il vissuto del soggetto, che diviene, prende forma e si autodefinisce nel tempo e nello spazio.

Probabilmente, la crescita non presenta mai una sua specifica spontaneità in quanto il biologico e, in senso più complessivo, l'ontologico sono determinati da programmazioni "genetiche" che derivano sempre dall'azione biologica e culturale. Accanto alla dimensione della crescita e dello sviluppo del soggetto esiste anche una dimensione istintuale-motivazionale all'azione che può essere definita vita interiore e che, studiata da varie correnti psicologiche e psicoanalitiche, è un fattore centrale per determinare l'agire formativo.

Quando la struttura istintuale e la motivazione, per varie ragioni, sono limitate o addirittura negate, si possono insinuare nel soggetto elementi di frustrazione, di apatia, di malinconia, o addirittura di depressione, che caratterizzano un rapporto negativo del soggetto con la realtà. L'incidenza delle possibili limitazioni e negazioni della dimensione istintuale-motivazionale può essere di portata tale da condizionare in profondità il processo formativo, determinando trasformazioni significative e comportamenti difficili da gestire non solo dal punto di vista educativo. Il grande tema dell'emozionalità e dell'affettività, con la sua complessità, si pone come discorso centrale

della vita interiore del soggetto, poiché l'affettività e l'empatia sono fenomeni che hanno un'importanza determinante nei riguardi dell'apprendimento e della dimensione cognitiva.

Il processo formativo è caratterizzato anche da altri aspetti, uno dei quali può essere sintetizzato dai complessi fenomeni legati alle azioni del pensare, della comunicazione linguistica e dell'agire e si afferma attraverso la connessione organica tra il momento percettivo-noetico e il momento pratico-applicativo. Il momento percettivo-noetico è forse l'elemento più articolato legato al rapporto mente-corpo, rapporto che negli ultimi decenni è stato al centro di una approfondita riflessione ed ha prodotto una vastissima letteratura epistemologica di carattere psicoanalitico e psichiatrico o legato al fondamentale sviluppo delle neuroscienze¹⁹.

L'intenzionalità è, in questo senso, una categoria pedagogica centrale che consente al processo formativo di prendere forma in una direzione anziché in un'altra. La categoria dell'intenzionalità rappresenta una chiara sintesi del momento percettivo-noetico per comprendere il legame profondo tra il progetto mentale del soggetto e l'azione che si sviluppa e trasforma in modo decisivo la realtà. La complessità dell'intenzionalità dal punto di vista pedagogico è determinata dal rapporto e dal collegamento che l'intenzione umana, approfondita soprattutto in base alla riflessione filosofica e psicoanalitica fenomenologica, instaura con l'azione specifica. L'intenzionalità è, quindi, non solo fenomenologicamente una tensione verso l'oggettività, che dà senso all'oggettività medesima secondo la tradizione fenomenologica husserliana e, nel caso specifico, la tradizione psicoanalitica biswangeriana, ma è espressione dell'atteggiamento formativo del soggetto che rinviene nelle sue azioni il senso profondo della sua vita e delle sue aspirazioni.

L'intenzionalità necessariamente si lega al linguaggio, non come semplice rispecchiamento del mondo, ma come "forma di vita", comunicazione linguistica particolareggiata e situazionale che determina il legame fondamentale con la relazione educativa.

¹⁹ Cfr. G. Rizzolatti – C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006

Probabilmente se non ci fosse la comunicazione gestuale e linguistica nella complessità delle sue varie manifestazioni, non si potrebbe verificare la relazione educativa. Ma l'aspetto preponderante dell'intenzionalità e del linguaggio è connesso all'azione pratica nelle sue multiformi dimensioni.

L'azione pratica si realizza in modo complesso con la realtà in base al continuo e progressivo adattamento del soggetto alle situazioni che di volta in volta si esprimono durante l'attività umana, attraverso la rinnovata conquista di uno spazio ecologico che, in un certo senso, è trasformato e, a sua volta, trasforma in continuazione il processo formativo della soggettività, soprattutto considerati gli strumenti sempre più tecnologicamente raffinati di cui l'individuo dispone.

Il rapporto con il mondo si sviluppa tramite la dimensione strategica della intenzionalità della persona in relazione al linguaggio e all'azione pratica. In questo senso la categoria della cura del sé, ma anche la cura nei confronti dell'altro rappresentano, dal punto di vista pedagogico, un momento estremamente significativo che dà senso al processo formativo nella sua complessità. Il prendersi cura di se stesso e degli altri, avere cura delle cose, esprime, secondo la tradizione suggerita da Heidegger, la possibilità di autoprogettazione esistenziale tra inautenticità e autenticità dell'esistere.

In primis il senso pedagogico della cura si sviluppa proprio nella capacità strategica di avere un'attenzione, una preoccupazione e, soprattutto, una responsabilità nei confronti di se stesso e degli altri. Questa dimensione del processo formativo sviluppa le dimensioni precedenti e le concretizza verso il prendere forma del soggetto che si adatta in modo continuo all'ambiente circostante, misurando ogni cambiamento su se stesso e nella relazione con l'altro. In particolare, la cura verso l'altro, la dimensione empatica, è il fondamento pedagogico dell'intersoggettività²⁰.

L'intersoggettività dal punto di vista pedagogico è espressione di una relazione asimmetrica che solo la cura come presa in carico e responsabilità nei confronti dell'altro può determinare. La comunicazione simbolico-linguistica rappresenta uno dei momenti più significativi del prendersi cura dell'altro e di

progettare una specifica responsabilità che limiti ogni forma di indottrinamento e di prevaricazione nella relazione educativa. L'azione pratica e la cura di se stesso e degli altri sintetizzano la complessità del processo formativo che, per essere definito, deve necessariamente incontrarsi con la dimensione dell'evento.

L'evento è l'aspetto più significativo del processo formativo. Un incontro occasionale, il caso, l'*hazard* di rousseauiana memoria, un evento tragico, un trauma, una malattia improvvisa, un lutto, la morte percepita nell'altro ma anche vissuta come aspettativa, "essere per" l'evento finale nichilisticamente inteso, sono manifestazioni fenomenologiche dell'evento nella sua varietà e complessità. L'avvicinarsi dei possibili accadimenti determina inevitabilmente una reazione negativa o positiva del soggetto, un segnale evidente di frustrazione, uno sforzo di rielaborazione, un momento, comunque, di trasformazione cognitiva, affettiva e relazionale che lo interessa nel profondo, e lo trasforma.

Il processo formativo esprime, quindi, situazioni di crescita, di sviluppo, di cura e di coltivazione autoformative ed eteroformative per la costituzione di una soggettività imperfetta, unica e irripetibile. Tale soggettività si sviluppa nel tempo e nello spazio attraverso relazioni di spontanea formazione, di consapevole autoformazione e eteroformazione; ma l'elemento che incide fortemente e ne può condizionare le trasformazioni durante il processo formativo è dato proprio dall'occasionalità dell'evento. L'evento irrompe in maniera imprevedibile e influisce più o meno profondamente nella soggettività, contribuendo alla sua unica e irripetibile caratterizzazione e, soprattutto, determina il costituirsi della soggettività della persona nella situazione specifica.

Quello che, in maniera chiara, traspare dal rapporto tra l'intenzionalità, il linguaggio, la cura e l'evento è la rappresentazione di una soggettività non più chiara e distinta, ma fondata sulla «imperfessione». Questo concetto ha una sua specifica storia filosofica riferita al tema della finitudine umana, o al tema epistemologico della ricerca medica o al tema psicoanalitico della bi-logicità del soggetto, della diversità tra il pensare all'interno di se stessi e il pensare e dialogare con il mondo

²⁰ Cfr. A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

esterno, ma in questa prospettiva rappresenta sicuramente il senso stesso della soggettività.

Il presupposto è dato dal fatto che la linguisticità spesso differisce dalla logicità del pensiero e la logicità è condizionata fortemente dall'affettività, il logos è fondato sul pathos. In effetti, i processi linguistici della simulazione e della dissimulazione e, complessivamente, la biologicità del pensare e del comunicare linguisticamente determinano la gran parte dei comportamenti umani, e sono l'espressione dell'autentica attività conoscitiva e dialogante dell'essere umano.

Per cui, il concetto di "imperfezione" della persona ha posto in maniera ancora più incisiva, rispetto al passato, il complesso tema della riforma del trascendentale del soggetto, riforma che ha avuto due interessanti filoni di ricerca nei concetti di "paticità" e di "poiesi": concetti, questi ultimi, che si intrecciano organicamente con le problematiche del processo formativo²¹.

La paticità come elemento filosofico centrale nella ridefinizione della soggettività è un tema che ridetermina il rapporto tra il vissuto e il mondo e pone altresì la questione della soggettività, di una soggettività complessa che non solo oscilla tra le categorie convenzionali e definite dall'indagine clinica e psicoanalitico-psichiatrica del normale e del patologico, ma si colloca nel mondo in relazione alle varie trasformazioni ontologiche, intenzionali e imprevedibili della soggettività stessa.

Il concetto di poiesi, inoltre, approfondisce ulteriormente il nodo teoria-pratica nell'azione umana in relazione alle trasformazioni pratiche della realtà e alle sue applicazioni, come ad esempio il nodo centrale del lavoro umano, mettendo in rilievo la contestualità del momento teoretico e del momento pratico e applicativo e aprendo nuovi scenari rispetto al nodo teoria-pratica così come è stato sviluppato, in particolare, dalla riflessione kantiana in poi.

L'imperfezione, la paticità, la poieticità sono evidentemente tendenze della ricerca filosofica ed epistemologica contemporanea condotta sul soggetto inteso nella sua complessità. Esse rendono conto di questa complessità ma al tempo stesso ne mettono a fuoco alcune caratteristiche, poiché contribuiscono a porre in rilievo l'unicità e l'irripetibilità del soggetto

immerso in una rete di relazioni nel e con il mondo.²²

Si può sostenere che unicità, particolarità e differenziazione sono alcuni dei concetti che "formano" il soggetto-persona e ne diventano parte integrante, caratterizzante, in quanto il rapporto di contestuale adattamento e trasformazione del soggetto con l'ambiente è l'espressione di un processo formativo che si sviluppa nel tempo e nello spazio prendendo direzioni imprevedibili e uniche nell'articolarsi per scelte, gusti, incertezze, errori, divieti.

Nel processo formativo la soggettività si esprime attraverso l'instaurarsi di relazioni uniche con il mondo, e la successione di eventi ed azioni scaturite dalla particolarità di queste relazioni caratterizza progressivamente l'individualità del soggetto e la sua diversità rispetto agli altri soggetti.

Esso è costituito da un insieme di processi tendenti verso una forma mobile anche se unitaria ed è, per se stesso, una realtà problematica, in quanto il suo "prendere forma" risulta contraddistinto dalla possibilità, dalla potenzialità e dall'imprevedibilità, categorie identitarie predominanti che ne caratterizzano il percorso nella sua interezza. La soggettività della persona, imperfetta, unica e irripetibile e in situazione manifesta due possibilità formative: un orientamento progettuale verso il futuro e il suo recupero nei confronti delle ferite del passato.

Le tendenze complessive della ricerca pedagogica potrebbero svilupparsi in specifiche direzioni tenendo conto che la sua finalità non può che essere quella di favorire le potenzialità inespresse della persona nella sua unicità, irripetibilità in relazione alle sue età di vita e ai suoi specifici orientamenti e scelte e di comprendere le varie dimensioni della relazione educativa che fonda l'intersoggettività, dall'empatia e dalla possibile inclusione fino alla tolleranza e all'avversione. In questa prospettiva le varie declinazioni della pedagogia e della didattica (dall'interculturale alla speciale) e della valutazione della formazione umana (dalla docimologia quali-

²¹ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

²² Cfr. A. Masullo, *Paticità e indifferenza*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2003; E. Ducci, *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008; F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016.

quantitativa alla valutazione autentica), non possono che interagire transazionalmente per favorire la possibilità dello sviluppo di ogni persona, ma anche le ragioni del suo recupero educativo.

A mio avviso, per chiudere in modo provvisorio queste suggestioni, solo considerando la pedagogia un sapere tendenzialmente ibrido che esprime un processo unitario legato alle questioni didattiche e valutative si può comprendere e, quindi, aiutare a sviluppare l'imperfezione e l'unicità di ogni persona verso

scelte valoriali, ulteriori e anche fondate in modo religioso per definire una sua possibile felicità e, soprattutto, rifondare la democrazia come l'unica possibile e naturale forma di intersoggettività dialogante umana, indipendentemente dalle regole politiche, giuridiche e organizzative che sono fondamentali, ma che ci allontanano dal significato autentico del processo democratico.

Giuseppe Spadafora
Università della Calabria

Ricerca educativa e cittadinanza dell'educazione

Renata Viganò

Le trasformazioni culturali e sociali, economiche e produttive sfidano la ricerca pedagogica che necessita di una revisione riguardante l'assetto epistemologico e lo sviluppo di metodologie d'indagine adeguate e innovative. In particolare, il testo riflette sulla relazione fra tradizione e innovazione e sulla complessità dell'integrazione fra le due prospettive.

Cultural and social, economic and productive transformations challenge the pedagogical research that needs a review regarding the epistemological structure and the development of appropriate and innovative investigation methodologies. In particular, the text reflects on the relationship between tradition and innovation and on the complexity of integrating the two perspectives.

Una riflessione sulla ricerca educativa fra tradizione e innovazione può assumere piani differenti ponendo in luce aspetti diversi del rapporto fra i due termini. Lo snodo problematico del tema oggetto di riflessione è la complessità dell'integrazione fra le due prospettive la quale non può essere se non dinamica, situata ma ad un tempo attenta ai contorni epistemologici dell'approccio pedagogico alla ricerca educativa.

In tal senso la questione dischiude un ampio ventaglio di approfondimenti possibili. Fra essi queste righe percorrono – con la sintesi dovuta ai limiti di un breve intervento – alcuni aspetti utili a una migliore comprensione del quadro situazionale entro cui porre il rapporto in parola, traendone spunti e indirizzi di lavoro per la ricerca pedagogica ed educativa. Quest'ultima risulta profondamente messa in discussione dalle dinamiche culturali e sociali, economiche e produttive; necessita perciò di un sostanziale impegno di revisione in tutte le sue articolazioni, dall'assetto epistemologico allo sviluppo di metodologie d'indagine adeguate e innovative, senza perdere l'orizzonte pedagogico di riferimento.

L'onda lunga della globalizzazione

L'impatto della globalizzazione sui sistemi socio - economici dei paesi industrializzati ha accelerato la dematerializzazione delle attività produttive; conseguentemente, la conoscenza assume in maniera crescente a fattore competitivo determinante. Tale dinamica investe in maniera strutturale i sistemi formativi: la formazione è sempre meno un settore dai contorni delineati, governato da un gruppo di soggetti riconosciuti autorevoli giacché depositari della "scienza" in argomento; diviene invece un terreno di confronto fra tutti i soggetti sociali, economici e politici a essa interessati. Cambiano non solo la struttura e le

funzioni dei processi formativi ma anche il modo di pensare e realizzare la formazione¹.

Gli orientamenti internazionali delle politiche formative e della ricerca nell'ultimo ventennio denotano tale tendenza; assunti da organismi come l'OCSE e l'Unione Europea, hanno condizionato le politiche nelle varie realtà nazionali². La politica europea dell'educazione e della formazione viene ancorata alla qualità della conoscenza e indica con precisione tre sfide per i sistemi educativi³.

La prima attiene ai processi di elaborazione della conoscenza scientifica e muove da un giudizio di insufficiente qualità dei prodotti della ricerca in campo educativo, da imputare alla frammentazione disciplinare e metodologica e all'eterogeneità dei risultati. E' perciò sollecitata la promozione di agenzie e programmi di ricerca nazionali, allineati ai bisogni espressi dagli organi di responsabilità politica. In concreto, la Commissione Europea spinge a ristrutturare le istituzioni di ricerca sulla base di priorità nazionali di là dalle consuetudini accademiche e a porre in atto sistemi di qualità ancorati ai requisiti della ricerca *evidence-based*.

La seconda sfida indica come obiettivo strategico la promozione della conoscenza scientifica tra i responsabili politici e i professionisti, anche con l'attivazione di organizzazioni interessate e dei media, per favorire l'impiego dei risultati della ricerca.

La terza sfida riguarda la diffusione e

implementazione degli esiti e prodotti della ricerca; le direttive comunitarie suggeriscono la realizzazione di *networks*, piattaforme, media e orientano a sviluppare *partnership*, reti e agenzie anche esterne alla sfera accademica con il coinvolgimento di soggetti dell'amministrazione centrale e territoriale, di consulenti esperti nel supporto alle decisioni, di centri di documentazione, nell'ottica del *knowledge management*.

Tale orientamento comunitario a modelli di *evidence-based policy* ingenera trasformazioni sostanziali nella ricerca e in generale nello sviluppo della conoscenza scientifica anche in campo formativo⁴. La *governance* europea, in forza della Strategia di Lisbona e dell'*Open Method of Coordination*⁵, condiziona in misura significativa le politiche e i sistemi di governo e controllo della ricerca nei contesti nazionali⁶ riconoscendo un ruolo crescente all'insieme degli stakeholder nei processi di produzione e legittimazione della conoscenza, tradizionalmente prerogative della comunità scientifica⁷.

L'impatto pervasivo sulla ricerca educativa

Il quadro di tendenze tratteggiato ha effetti su tutti i piani che articolano la ricerca educativa⁸. Paradigmi, modelli e sistemi referenziali sono rimessi in gioco da un orizzonte dinamico e differenziato, incerto e opaco⁹ che interpella la

¹ Cfr. F. Rivzi - B. Lingard, *Globalization and Educational Policy*, Pergamon. Oxford 2010.

² R. Normand, *L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général?*, in J.L. Derouet - R. Normand, *L'Europe de l'éducation: entre management et politique*. INRP, Lyon 2007, pp. 199-205; R. Viganò, *Ricerca educativa tra sostenibilità e significatività*, in M. Corsi - V. Sarracino (eds.), *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 101-102; E. Hanushek - L. Woessman, *The Role of Education Quality in Economic Growth*, World Bank Policy Research Working Paper, 2007, n. 4122. Si vedano anche M. Henry - B. Lingard - F. Rizvi - S. Taylor, *The OECD, Globalization, and Education Policy*, Pergamon-Elsevier, Oxford 2011; V. Moderana, *L'università tra competizione globale e sviluppo della persona. OECD e policy-making dell'istruzione superiore*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

³ Cfr. il Rapporto della Direzione Generale Istruzione e Cultura, *Towards more Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training*, 2007.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁴ C. Lessard, *Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative "evidence-based"*, «Revue des sciences de l'éducation du Québec», 32 (2006), pp. 31-52.

⁵ R. Keeling, *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*, «European Journal of Education», 2 (2006), pp. 203-223.

⁶ R. Normand, *L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général?*, cit., pp. 100-101.

⁷ Cfr. M. Gibbons - C. Limoges - H. Nowotny - S. Schwartzman - P. Scott - M. Trow, *The New Production of Knowledge*, Sage, London 1994; K. Martens - K. Wolf Dieter, *Policy Through the EU and the OECD*, in A. Amaral - G. Neave - C. Musselin - P. Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Springer, Berlin 2010.

⁸ L. Woessman, *Schooling and the Quality of Human Capital*, Springer, New York 2008, pp. 68-73.

⁹ R. Viganò, *Challenge strategici ed epistemologici per*

struttura epistemologica della pedagogia, già in sé complessa. Anche la definizione dell'oggetto di ricerca incontra nuove sollecitazioni, in termini di criteri che ne perimetrano il contorno e ne discernono la significatività¹⁰. È impegnativa e delicata l'innovazione richiesta alla metodologia della ricerca, giacché deve mantenersi distante da due pericoli incombenti: conformarsi a criteri esogeni smarrendo così la *ratio* educativa specifica e/o appoggiarsi a una malintesa creatività, debole sul piano della consistenza scientifica. L'impatto sugli assetti organizzativi e istituzionali della ricerca è quotidianamente esperito, con la difficoltà di contemperare esigenze differenti: assicurare il controllo dei costi e il buon impiego dei finanziamenti ma rispettare le specificità disciplinari e di contesto; disporre condizioni e prospettive professionali adeguate per chi opera nella ricerca educativa ma garantire l'efficienza di una buona amministrazione. La questione spinosa della valutazione della ricerca educativa può essere esaminata in tale prospettiva: la molteplicità e varietà dei suoi interlocutori rendono complesso l'approdo a un criterio univoco di qualità¹¹ e inducono a porre in discussione l'idea stessa di univocità a fronte della varietà di situazioni e di soggetti¹².

Non vanno trascurate le ricadute sul piano del linguaggio, della comunicazione degli esiti e della diffusione dei risultati della ricerca. La questione non si riduce a un esercizio di *restyling* linguistico e comunicativo poiché si innesta su una trasformazione di ruoli dei soggetti interessati. Dal processo lineare che individua nel ricercatore il produttore e nel destinatario il recettore di conoscenza per cui compete al primo decidere le modalità trasmissive, si passa a uno scenario in cui l'universo composito degli stakeholder è soggetto determinante nei vari aspetti dello sviluppo della ricerca: dall'individuazione delle priorità alla definizione dell'oggetto, dai vincoli condizionanti l'impianto metodologico e il

percorso attuativo alla tipologia degli obiettivi attesi e delle evidenze che ne attestano il raggiungimento. Ciò implica finalità e impieghi della dimensione comunicativa differenziati e innovativi. Un orizzonte articolato e variabile come quello delineato ha ricadute anche sul profilo professionale e identitario del ricercatore, a un duplice livello. Uno attiene al ricercatore cosiddetto professionista, indotto a riconfigurare il senso stesso del proprio lavoro in un mutato sistema di riferimenti culturali, sociali, economici e valoriali¹³; l'altro tende alla necessità di integrare la competenza di ricerca nella molteplicità di professioni educative e formative, in termini non di sovrapposizione cumulativa alle competenze già possedute ma di rielaborazione del tessuto identitario delle professioni medesime.

La formazione alla ricerca è certamente una leva strategica per attraversare i cambiamenti, a patto di rendere a ciò adeguati i sistemi e i percorsi di formazione, oggi ancora condizionati da riferimenti a profili professionali non sempre corrispondenti alla realtà e da farraginosità amministrative. Programmi e azioni internazionali (ET2020, Horizon 2020) offrono opportunità da coltivare in tale direzione; nelle realtà territoriali sono presenti iniziative e pratiche che interpretano tale bisogno e offrono esempi apprezzabili di possibili modalità attuative, scontrandosi tuttavia troppo spesso con eccessivi vincoli normativi e amministrativi, difficoltà burocratiche, resistenze culturali di matrice ideologica o corporativa, debole capacità di recepire a livello di sistema le pratiche virtuose. La varietà di contesti, priorità, interlocutori, campi di esercizio è ampia ed è verosimile che logiche formative modulari possano corrispondere ai bisogni emergenti meglio di percorsi rigidamente determinati ed esclusivi.

Un compito affatto semplice attende perciò responsabili e attori della ricerca educativa, in una direzione di lavoro che è insieme etica e culturale, strategica e metodologica. In un quadro così complesso non si può restare interpreti autorevoli con i soli strumenti della teoria e della concettualizzazione e neppure con la sola capacità di offrire soluzioni tecniche e pratiche pronte all'uso; l'*ethos* scientifico ed

la ricerca in educazione, «Education Sciences & Society», 2010, pp. 91-100; Id., *Ricerca educativa tra sostenibilità e significatività*, cit., pp. 100-101.

¹⁰ *Ibi*, p. 102.

¹¹ J. Scheerens – M. Hendricks, *Benchmarking the Quality of Education*, «European Educational Research Journal», 3 (2004), pp. 101-114.

¹² R. Viganò, *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», IX (2016), pp. 71-84

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

¹³ Cfr. J.L. Derouet - M.C. Derouet-Besson, *Repenser la justice dans l'éducation et la formation*, Peter Lang, Genève 2009.

educativo implicano l'impegno della ricerca educativa in tutte le sue dimensioni¹⁴.

Imparare a imparare

La citazione di una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, indicata nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, può essere una sintesi evocativa della linea di impegno richiesta alla ricerca educativa nel perseguire l'equilibrio dinamico fra tradizione e innovazione. Secondo la definizione data nella Raccomandazione, imparare a imparare è «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo». Occorre avere il coraggio tipicamente pedagogico di accettare la scommessa che sia possibile e necessario lavorare in tale direzione, anche come comunità scientifica, con la consapevolezza che per avanzare è necessario disporsi a una reale riconsiderazione critica e a un profondo sforzo innovativo, senza però svendersi alle sirene variamente urlanti nello scenario della ricerca e dell'educazione.

Come è noto, la competenza in parola è indicata come competenza di cittadinanza la quale, nel nostro dettato costituzionale, è la condizione della persona alla quale l'ordinamento di uno Stato riconosce la pienezza dei diritti civili e politici. Integrando tale concezione alla luce di quanto la sociologia ha ben posto in luce, è utile dare rilievo anche dalle dimensioni dell'appartenenza e della capacità d'azione soggetto (persona o gruppo) nel contesto di una determinata comunità. In altri termini, qualificare la ricerca educativa è una prospettiva di lavoro permanente, necessita di imparare a imparare continuamente come singoli professionisti e come gruppo che – pur nella sua varietà – si aggrega attorno all'interesse per la pedagogia. La posta è alta: il diritto di cittadinanza dell'educazione nella sua accezione integrale, intrinsecamente connessa con la dignità della persona.

In tal senso è del tutto condivisibile l'appello

¹⁴ R. Viganò, *Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione*, cit., pp. 96-98; Id., *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, cit., pp. 75-77.

rivolto da R. Sani, alla comunità accademica di area pedagogica nell'intervento introduttivo alla sessione del seminario cui è riferito il presente contributo, ossia recuperare l'esercizio di una seria e organica progettualità culturale e scientifica di settore. L'insieme dei fattori di contesto interni ed esterni, materiali e culturali, individuali e collettivi non aiuta a procedere in tale direzione e induce anzi a far prevalere atteggiamenti improntati a tattiche e azioni di impatto immediato ma scarsamente improntate a visioni e strategie di più ampio respiro. Ciò motiva la scelta, in queste ultime considerazioni, di sottolineare che è l'*habitus* professionale di chi svolge ricerca educativa l'oggetto prioritario a cui la nostra comunità scientifica ha la responsabilità di destinare attenzione sostanziale; la complessità e l'ampiezza delle problematiche menzionate coinvolgono ampiamente tale dimensione e non possono essere affrontate ponendo in atto questo o quell'approccio metodologico o ricorrendo a una determinata strategia, per quanto valida.

Renata Viganò
Università Cattolica, Milano

Ulteriori riferimenti bibliografici

C.H. Weiss, *The Role of Education Research: Commentary. Can We Influence Education Reform Through Research?*, in S. Fuhrman – D.K. Cohen - F. Mosher (eds.), *The State of Education Policy Research*, Erlbaum, Mahwah 2007, pp. 281-287.

DISCUSSANT DI SINTESI

Per una ricerca educativa progettuale, tra tradizione e innovazione: riflessioni di sintesi

Giuliana Sandrone

Il saggio riassume in tre punti i temi rintracciabili nei diversi interventi della sessione: l'attività di ricerca scientifica che si apre alla prospettiva

internazionale; la domanda di ridefinizione delle specificità della ricerca educativa facendo emergere il rapporto dialettico tra tradizione e innovazione; l'interdisciplinarietà come cifra distintiva della ricerca pedagogica, nella prospettiva di una vera propria contaminazione generativa con le altre scienze.

The essay summarizes the three themes that can be traced in the various sessions of the session: the scientific research activity that opens to the international perspective; The question of redefining the specificities of educational research by bringing out the dialectical relationship between tradition and innovation; Interdisciplinarity as a distinctive figure in pedagogical research, in the perspective of a real own generative contamination with other sciences.

I professori partecipanti alla sessione dedicata a *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione* hanno tracciato ampie ed articolate riflessioni che, partendo dall'intervento introduttivo offerto dal prof. Sani, hanno inteso fare il punto sugli elementi che caratterizzano, oggi, la ricerca in campo educativo, evidenziando i profondi e rapidi mutamenti che essa ha registrato negli ultimi anni sotto la spinta delle trasformazioni che hanno interessato e tuttora interessano l'università italiana.

La riflessione introduttiva del prof. Sani ha posto come tema della discussione comune alcuni punti strategici per la ricerca educativa, sia in ordine alla problematicità contemporanea, sia in riferimento alla sua tradizione, che viene qui intesa come patrimonio culturale condiviso, capace di sorreggere ed alimentare la riflessione pedagogica rispetto alla complessità delle tematiche, note od emergenti, che caratterizzano il tempo e i luoghi che, richiamando Heidegger, *abitiamo*¹.

L'intervento di ciascun professore ha fatto emergere riflessioni che, a partire dal proprio ambito di lavoro e dalla specificità della personale ricerca scientifica, hanno evidenziato, da un lato, la pluralità di temi e di oggetti di studio, dall'altro, la complessità che caratterizza l'argomentazione portata avanti dalla ricerca pedagogica italiana. Si tratta di una pluralità e

di una complessità che, insieme, costituiscono una grande ricchezza da connettere e confrontare, a partire dal presupposto condiviso che intende la diversità come valore, come elemento propulsivo capace di coniugare tradizione e innovazione, di incrociare il meglio del nostro patrimonio culturale con la molteplicità del presente, adottando nuovi strumenti e metodologie, aprendosi all'interdisciplinarietà.

Raccogliamo sinteticamente in tre punti i temi rintracciabili in ognuno dei diversi interventi, da cui è scaturita la ricca discussione che si è venuta a realizzare nel corso della sessione:

1. L'attività di ricerca scientifica che si sottrae alla mera logica dell'adempimento e della sottomissione a criteri di valutazione non del tutto condivisi, si apre alla dimensione dell'esercizio di progettualità proprio della ricerca educativa, anche in prospettiva internazionale;

2. dall'analisi dei cambiamenti avvenuti nei contesti di ricerca emerge una domanda di ridefinizione delle specificità della ricerca educativa, di ricomposizione degli ambiti di ricerca all'interno del settore scientifico disciplinare proprio della pedagogia; domanda attraverso cui far emergere, valorizzandolo, il rapporto dialettico tra tradizione e innovazione;

3. l'interdisciplinarietà rappresenta oggi la cifra distintiva della ricerca scientifica e, dunque, anche di quella pedagogica, nella prospettiva di una vera propria contaminazione generativa con le altre scienze.

1. I cambiamenti e le scelte operate, in questi ultimi anni, dall'ANVUR e dal MIUR in merito alla valutazione della ricerca – ma la stessa affermazione può valere per la selezione, il reclutamento e la progressione di carriera dei ricercatori e dei professori universitari - stanno modificando profondamente sia le strategie e i comportamenti accademici, sia il nostro immaginario individuale e collettivo rispetto alla ricerca nel settore educativo. L'affermazione, avanzata in apertura della sessione², ha catalizzato molta parte degli interventi successivi, che l'hanno ripetutamente

¹ M. Corsi, *Non di sola ragione. La storia di un incontro, il pre-testo di un testo*, in M. Muscarà – S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica in Italia*, Edizioni ETS. Pisa 2016, pp. 201-2008

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

² Cfr. In questo dossier, R. Sani, *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione. Intervento introduttivo*, sessione I, pp. 11-14.

ripresa ed argomentata; contestualizzata l'esigenza che viene dalle politiche europee a modelli di *evidence-based policy*³, da più parti è stata ripresa e sottolineata la positività dell'aver posto, da parte del legislatore nazionale, criteri comuni per la valutazione della ricerca scientifica. Allo stesso tempo, però, si è manifestata corale ed unitaria la richiesta, da parte della comunità accademica presente, di opposizione ad atteggiamenti di mero *opportunismo scientifico*⁴, avvallato da comportamenti adattivi nei confronti dei dispositivi valutativi recentemente introdotti dall'Agenzia Nazionale. Si pensi, è una tra le molte sollecitazioni avanzate⁵, a quali problemi epistemologici si pongono nel momento in cui viene meno l'interesse, da parte della comunità scientifica, per alcuni prodotti tradizionali della ricerca pedagogica (si pensi, per esempio, ai dizionari, alla raccolte di fonti, ...) semplicemente perché non conformi ai nuovi criteri stabiliti per la valutazione dei prodotti della ricerca stessa; è evidente come, con questo tipo di scelte, si venga a determinare una situazione in cui appare concettualmente spezzato il legame che colloca qualsiasi attività di ricerca nel solco circolare e ricorsivo di una tradizione epistemologicamente fondata, la sola in grado di governare la complessità delle problematiche educative attuali e di elaborare feconde chiavi di riflessione pedagogica. Se accade questo, ancora di più, viene bruscamente interdetta la consapevolezza di una prassi consolidata, secondo cui gli strumenti più solidamente efficaci per avviare ad una ricerca scientifica fertile, generativa di ulteriore sapere teorico e pratico, si costruiscono a partire dal basso, attraverso la discussione e il confronto condiviso tra i ricercatori, lavorando a pubblicazioni che raccolgono i risultati di autonomi gruppi di ricerca, concentrati su temi di interesse epistemologico comune. È completamente assente, in questa consolidata dimensione di ricerca, qualsiasi curvatura dovuta a scelte impositive di un sistema che intende centralisticamente governare il divenire di una scienza, nel nostro caso, la pedagogia, in

tutti i suoi convenzionali ambiti; la necessità di dare risposte rapide e percorribili a questa contraddizione strutturale che si è venuta a creare nel mondo della ricerca è evidente e unanime nella comunità scientifica.

Un ulteriore aspetto è stato condiviso in questa prima parte della sessione dedicata a *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione*: l'attenzione all'internazionalizzazione che, oggi, l'ANVUR promuove non può che essere condivisibile, ma l'esigenza di ri-connettere l'esperienza di studio condotta all'estero, così come lo scambio scientifico con colleghi stranieri, con i temi, le metodologie, gli strumenti di ricerca, la tradizione di riferimento, in una parola, con ciò che rappresenta l'essenza della ricerca stessa, è pressante, giacché solo un adattamento deliberato ed intelligente⁶ rispetto alla normativa, rispetto a quella dimensione quantitativa in cui sembra costretto, oggi, il tema dell'internalizzazione della ricerca, può assicurarci rispetto al mantenimento di una dimensione di senso indispensabile per la comparazione della ricerca e dei suoi risultati.

2. Se l'educazione è cambiata, allo stesso modo la riflessione scientifica che *su, con e per* essa si conduce si è modificata: questo il dato di realtà da cui hanno preso spunto molti degli interventi della sessione, interrogandosi anche sull'opportunità di una ridefinizione degli ambiti all'interno del settore scientifico disciplinare proprio della pedagogia. I contesti di ricerca sono molto cambiati (si pensi, per fare due esempi tra i molti possibili, alle ricerche nel campo della pedagogia del lavoro o della pedagogia interculturale) e accompagna questo cambiamento l'interrogativo sul ruolo, sulle forme, sui modelli, sugli strumenti che il ricercatore riveste ed utilizza al loro interno; non di meno, anche in un contesto di ricerca educativa "classico" come la scuola, si pongono, oggi, i medesimi interrogativi, osservando come il ruolo del ricercatore si vada definendo necessariamente diverso ed altro, rispetto a quello che rivestiva fino a qualche tempo fa. Impossibile, rimanendo ancora in questo contesto così tradizionalmente proprio della ricerca educativa, non riflettere sul diverso peso oggi attribuito al sapere professionale,

³ Cfr. In questo dossier, R. Viganò, *Ricerca educativa e cittadinanza dell'educazione*, sessione I, pp. 46-49.

⁴ Cfr. In questo dossier, C. Ghizzoni, *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*, sessione I, pp. 21-23.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. In questo dossier, M. Sibilio, *L'interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica*, sessione I, pp. 28-35.

pratico e situato, che continuamente cerca l'equilibrio tra gli scopi istituzionali dell'educazione e i problemi sempre singolari che emergono nel rapporto educativo; pertanto, dismessa qualsiasi prospettiva di ricerca tecnicistica ed applicativa, si procede nella direzione di una circolarità di indagine, in cui ricercatore e docente, pur nella specificità di ciascun ruolo, intrecciano i loro sguardi riflessivi sull'oggetto di ricerca, sull'agire professionale che lo caratterizza e sugli esiti che ne conseguono. Ed è proprio in questo senso che la ricerca educativa può recuperare il rapporto con la scuola⁷, laddove eventualmente incrinato in relazione ad una percezione di assenza della funzione sociale della ricerca stessa, laddove non sia stata ben argomentata e compresa la necessaria presenza delle due dimensioni indispensabili di questo rapporto, la realtà e la possibilità, il dato fenomenico e il dover essere educativo, la lettura attenta del reale e l'apertura razionale all'inesauribilità di ciò che ciascuno potrebbe essere. Oggi, nei nostri atenei, molto spesso la ricerca educativa che si realizza nell'istituzione scolastica si incrocia con uno spazio recentemente identificato dalle norme di valutazione nazionali, il cosiddetto *terzo settore*⁸: certamente uno spazio interessante ed innovativo per la funzione sociale dell'università, ma qual è il suo rapporto con la ricerca educativa? Possono connettersi? E come? Sono interrogativi a cui la comunità scientifica ancora non ha trovato risposta, ma sui quali sarà necessario elaborare riflessioni e chiavi di lettura esplicite e condivise.

3. Infine, durante la sessione dedicata a *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione* si è approfondito come tema centrale e caratterizzante del rapporto che unisce tradizione e innovazione quello dell'interdisciplinarietà. Si è sottolineato come sempre più spesso la ricerca educativa sia chiamata a confrontarsi con un diffuso e sistematico pluralismo disciplinare che si concentra su temi educativi, un tempo oggetti quasi esclusivi della riflessione pedagogica, oggi temi ad essa quasi sfuggenti verso altri ambiti scientifici (si pensi, per esempio, al peso

della ricerca neurologica nel campo dell'apprendimento umano); solo un'*ibridazione feconda*⁹, ma non confusiva tra la pedagogia e queste altre scienze che si occupano dell'educazione può ricondurre la prima a quella dimensione progettuale in cui la collocarono i grandi maestri del passato. Ricomponendo la ricerca di senso della pedagogia in una dimensione politica, si apre ad un pensiero capace di ri-affermare il valore che l'educazione riveste per la singola personale, per il suo orientamento professionale ed esistenziale, per il recupero di possibili scelte sbagliate e di momenti di fragilità, per l'elaborazione di regole comunicative condivise e costruttive. In questa dimensione necessariamente interdisciplinare che caratterizza tutta la ricerca scientifica e non meno quella pedagogica, la separazione convenzionale tra i quattro settori della pedagogia continua ad avere senso solo se capace di connettersi circolarmente intorno ad una progettualità di ricerca certamente plurima, ma salda nella sua consapevolezza epistemologica, rigorosamente disponibile alla costruzione di significato all'interno della complessità interdisciplinare. Di questa nuova, indispensabile prospettiva interdisciplinare sono oggi espressione plastica e in divenire i Dottorati di ricerca, così come riformulati dalla recente normativa: necessariamente ripensati in ordine alla loro funzione e alla loro organizzazione, i percorsi dell'alta formazione accademica si muovono all'interno della connessione che una pluralità di saperi scientifici costruiscono intorno ad un oggetto di studio. Anche per i giovani studiosi di pedagogia, dunque, si può aprire una stagione di ricerca innovativa, caratterizzata da progettualità e interdisciplinarietà, ma sempre saldamente fondata sulla corretta ri-assunzione della ricchezza epistemologica che la nostra tradizione scientifica ci ha consegnato.

Giuliana Sandrone
Università di Bergamo

⁷ Cfr. In questo dossier, L. Perla, *La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche*, sessione I, pp. 24-28.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Cfr. In questo dossier, G. Spadafora, *Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo*, sessione I, pp. 36-46.

Seconda sessione

La ricerca educativa.

Traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari

DISCUSSANT D'INTRODUZIONE

Linee di ricerca. Problemi e pratiche

Pier Giuseppe Rossi

L'intensità e la rapidità delle trasformazioni sociali e culturali richiedono capacità interpretativa e strumenti metodologici adeguati. La ricerca educativa deve confrontarsi con altre discipline e trovare nelle traiettorie non lineari la sua linfa vitale. In questo senso, interagire con differenti prospettive disciplinari e contemporaneamente tenere ben saldo il proprio rigore metodologico costituisce la possibilità per valorizzare la propria generatività.

The intensity and speed of the social and cultural transformations require interpretive ability and adequate methodological tools. Educational research has to interact with other disciplines and recognize in non-linear trajectories its essential nourishment. In this sense, interacting with different disciplinary perspectives and at the same time focusing on its methodological rigour allows to enhance its own generative features.

Negli ultimi quindici anni si è assistito a significative modifiche nelle dinamiche sociali e nelle logiche culturali. Esse pongono ai ricercatori il compito di individuare strumenti interpretativi e metodologici adeguati.

1980-2000 – il post modernismo

Negli ultimi decenni del secolo scorso il termine-ombrello “post-modernismo”

descriveva la crisi della modernità, la globalizzazione della finanza, l'omogeneizzazione dei consumi orientati dalla pubblicità e un ampliamento del flusso delle informazioni e del ruolo delle tecnologie.

Liotard¹ parlava della fine delle grandi narrazioni. Jameson² coglieva come tratto essenziale la rottura del confine tra la cultura alta e la cosiddetta cultura di massa o commerciale e individuava come aspetti costitutivi del post-moderno una mancanza di profondità e un conseguente indebolimento della storicità. La fine delle metanarrazioni, la “pluralità dei sistemi formali e assiomatici in grado di argomentare gli enunciati denotativi”³ ha avuto come effetti l'individualismo⁴ e la “personalizzazione”⁵.

La centralità del ruolo del soggetto si connetteva con l'esplosione del costruttivismo. Nel costruttivismo radicale di von Glasersfeld⁶, «il mondo che stiamo sperimentando è una nostra costruzione». Reigeluth⁷, nell'introduzione al testo collettaneo che fa il punto delle ricerche sull'Instructional Design, parlava di un nuovo clima culturale e

¹ Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1987.

² Cfr. F. Jameson, *Postmodernismo*, Fazi, Roma 2015.

³ J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit., p. 89.

⁴ Cfr. Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002.

⁵ Cfr. G. Lipovetsky, *L'era del vuoto*, Luni Editore, Milano 2014.

⁶ Cfr. E. von Glasersfeld, *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, The Falmer Press: London & Washington 1995.

⁷ C.M. Reigeluth, *What is instructional-design theory and how is it changing?* in C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale 1999, pp. 5-29.

individuava come prevalente l'approccio costruttivista e ne elenca gli elementi caratterizzanti ovvero la personalizzazione, la centralità del soggetto, la valorizzazione e l'autonomia della persona. L'ideologia post-moderna ha favorito il superamento del riduzionismo, non più idoneo ad analizzare la complessità del mondo contemporaneo, ma al contempo ha spostato l'asticella verso un soggettivismo autoreferenziale.

2000-2016 - il post costruttivismo

Alcuni eventi, verificatisi dopo l'inizio del nuovo millennio e, ancora di più, nell'ultimo quinquennio, hanno imposto con la rudezza del reale di riorientare il timone senza che questo significasse un ritorno al realismo positivista e riduzionista precedente. Con due tensioni in apparenza opposte: da un lato i problemi legati alla sicurezza (il millennio inizia con l'attacco alle torri gemelle dell'11 settembre 2001), all'ambiente e alla globalizzazione che richiedono alla politica di coordinare il sistema con un'ottica mondiale, dall'altro la crisi della politica.

Se il post-modernismo focalizzava l'attenzione sul diritto di "scegliere la propria identità come l'unica universalità del cittadino/uomo e metteva a nudo i complessi meccanismi statali, o tribali, tesi a privare l'individuo di tale libertà di scelta e di tale responsabilità"⁸ il mettere a nudo ha prodotto una separazione tra natura, cultura e politica che oggi va ripensata.

What should therefore move to the fore of science studies is "the making of coherence" in an open and contingent process of mutual "interactive stabilization" of cognitive expectations and the effects of experimental practices⁹.

The challenge is to understand the ecological and cultural/political stories not as competitors,

but as indispensably conjoined aspects of any adequate historical understanding¹⁰.

Si sottolinea come natura, cultura, scienza e politica si co-producono¹¹.

Riprendendo Jasanoff¹², Knol collega il superamento della visione distaccata tra natura, scienza e scelte politiche al superamento della contrapposizione tra globale e locale.

The implication of the question posed earlier (How is environmental knowledge-making incorporated in governance, and, in reverse, how do practices of governance influence the making and use of knowledge?) is that a **post-constructivist** research approach is simultaneously local and global, and aims to build systematic connections between the microworlds of scientific practice and the macro-categories of political thought¹³.

La complessità

Dopo Prigogine¹⁴ l'analisi dei sistemi complessi ha evidenziato da un lato l'importanza delle interazioni sistemiche, dall'altro la logica autopietica di tali sistemi, la self organization.

Sono molte le voci che, sin dall'inizio del nuovo millennio, riprendono le intuizioni precedenti e richiedono il superamento di logiche dualiste, in particolare tra oggettivismo e soggettivismo o, adoperando altri termini, tra realismo e costruttivismo ("to sociological reductionism and epistemological

¹⁰ J. Rouse, *Vampires: Social Constructivism, Realism, and Other Philosophical Undead*, Division I Faculty Publication, Paper 24, 2002, p. 14.

¹¹ K. Asdal, *The Problematic Nature of Nature: The Post-constructivist Challenge to Environmental History*, «History and Theory», 42, (2003), p. 60-74. B. Latour, *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*, (2004) Harvard University Press. Cambridge. M. Knol, *Constructivism and post-constructivism: The methodological implications of employing a post-constructivist research approach*, (2011), Trial lecture.

¹² S. Jasanoff, *States of knowledge: the co-production of science and social order*, Routledge, London 2004.

¹³ M. Knol, *Constructivism and post-constructivism: The methodological implications of employing a post-constructivist research approach*, Trial lecture, 2011.

¹⁴ I. Prigogine, Stengers I. *La nuova alleanza*, Einaudi, Torino 1979.

⁸ Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, cit, p. 255.

⁹ P. Wehling, *The Situated Materiality of Scientific Practices: Postconstructivism – a New Theoretical Perspective in Science Studies?* «Science, Technology & Innovation Studies», Special Issue. I (2006).

relativism”¹⁵), verso una terza via.

For **post-constructivism** ultimately aims to overcome the rigid and highly polarised opposition of the “philosophical undead” (Rouse) realism and constructivism by questioning the supposedly self-evident premises and hidden assumptions on which this opposition is founded”¹⁶.

Un importante impulso in questa direzione avviene nel passaggio da una scienza intesa come conoscenza, a una scienza come pratica dove la parola “pratica” assume un senso ampio: non solo “pattern di azioni”, ma configurazione significativa del mondo in cui tali azioni possono prendere corpo in modo comprensibile e, quindi, tale da incorporare essa stessa la relazione enattiva tra pratica e oggetti¹⁷.

Nella ricerca contemporanea vi è interesse per le teorie dell’azione¹⁸. Gli studi attuali sull’azione riprendono il pensiero di Aristotele, ma si allontanano dalla concettualizzazione dello stagirita in merito a tre questioni: la relazione non deterministica tra fini e mezzi, l’impossibilità di una totale autonomia dei soggetti dal contesto e l’olisticità del corpo, che supera la scissione tra mente e corpo¹⁹.

¹⁵ P. Wehling *The Situated Materiality of Scientific Practices: Postconstructivism – a New Theoretical Perspective in Science Studies?* «*Science, Technology & Innovation Studies*», Special Issue. 1. (2006), p. 81.

¹⁶ *Ibi*, p. 85.

¹⁷ *Ibi*, p. 99

¹⁸ J. Baudouin - J. Friedrich (eds.), *Théories de l’action et éducation*, De Boeck, Bruxelles 2011. J. Theureau, *Cours d’action: méthode élémentaire*, Octares, Toulouse 2004. M. Durand - P. Veyrunes, *L’analyse de l’activité des enseignantes dans le cadre d’un programme d’ergonomie/formation*, «Le dossier de sciences de l’Education», 14, (2005), p. 47-60. P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l’adulte*, Puf, Paris 2011. F. Yvon - M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l’analyse de l’activité*, De Boeck. Bruxelles 2012. M. Altet, *L’apporto dell’analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in P.C. Rivoltella - P.G. Rossi *L’agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012. T. Hansson, *Contemporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives on Human Behavior*, IGI Global 2014.

¹⁹ H. Joas, *La creatività de l’agir*, in J. Baudouin – J. Friedrich (eds.) *Théories de l’action et éducation*, De Boeck, Bruxelles 2001, p. 29.

Il concetto di azione è utile, poiché pone al centro l’interazione tra i vari attori (umani e non umani) e coglie l’attività umana nel suo processo e nel suo rapporto con l’ambiente. Maggi²⁰, in tal senso, riprende Vygotskij²¹ e afferma:

L’attività è orientata verso il suo oggetto e al tempo stesso verso i rapporti possibili con il medesimo oggetto, sia di altri, sia del soggetto agente. Ciò che si realizza non è dunque disgiunto da ciò che non si realizza, ma nemmeno da ciò che è impedito. La dimensione soggettiva dell’agire di un soggetto implica la dimensione sociale. Studiare il processo di sviluppo dell’attività permette così di cogliere che la coscienza è trasformazione dell’esperienza, da un’attività verso altre attività²².

La centralità dell’azione richiede alla ricerca educativa di nutrirsi di sempre più ampie e diffuse contaminazioni con altre scienze. Le ricerche in ambito neuroscientifico, da un lato, quelle in ambito sociologico e ergonomico, dall’altro, forniscono un supporto per comprendere come concettualizzare in azione e quale ruolo abbiano le decisioni del soggetto. Le proposte della bio-educazione e della neuro-didattica non possono essere disgiunte dalla ricerca educativa. Le rappresentazioni in formato corporeo mostrano tutti i limiti delle rappresentazioni cognitive²³ e comprendere l’azione sembra sempre più difficile senza i contributi di ricerche che analizzano l’attività e colgono l’importanza da un lato del ruolo del corpo nella conoscenza, dall’altro dello sviluppo dei processi decisionali studiati in ambito ergonomico.

Più volte si è detto dell’intreccio nei sistemi complessi tra l’importanza delle relazioni per

decifrare il sistema (ottica globale) e il ruolo attivo e decisionale del soggetto. Di qui l’impossibilità di ottiche riduzioniste che prescrivano comportamenti (razionalità

²⁰ Cfr. B. Maggi (ed.), *Interpretare l’agire: una sfida teorica*, Carocci, Roma 2011.

²¹ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1954.

²² B. Maggi (ed.), *Interpretare l’agire: una sfida teorica*, Carocci, Roma 2011, p. 17.

²³ F. Caruana – A. Borghi, *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bari 2016.

tecnica), ma privilegiare modelli che prediligono una razionalità riflessiva.

La formazione affianca percorsi che forniscono la cassetta degli attrezzi a laboratori complessi che avviano alla visione professionale. I costrutti di professionalità e di competenza non possono più essere elusi. Ed è quanto verrà messo a fuoco nel prossimo paragrafo.

Le ricerche in educazione

Dall'inizio del 2000 a oggi si assiste all'alternarsi di diverse focalizzazioni che può essere colto esaminando i temi messi al centro nell'*Annual Meeting* dell'AERA.

Negli anni tra il 2002 e il 2007 l'attenzione è più centrata sulla ricerca e i temi riguardano *Quality, Accountability, Visibility and Credibility, Validity*.

Dopo il 2007, pur mantenendo salda l'attenzione sul rigore metodologico, la ricerca recupera le problematiche sociali e amplia il proprio sguardo a "*Neighborhoods and Communities*" per una responsabilità civile, alle altre discipline "sorelle", a temi quali *Justice, Innovation, Social Imagination, Complex Ecologies* (Tabella 1).

2017	San Antonio	<i>Knowledge to Action. Achieving the Promise of Equal Educational Opportunity</i>
2016	Washington	<i>Public Scholarship to Educate Diverse Democracies</i>
2015	Chicago	<i>Toward Justice: Culture, Language, and Heritage in Education Research and Praxis</i>
2014	Philadelphia	<i>The Power of Education Research for Innovation in Practice and Policy</i>
2013	San Francisco	<i>Education and Poverty: Theory, Research, Policy, and Praxis</i>
2012	Vancouver	<i>Non Satis Scire: To Know Is Not Enough</i>
2011	New Orleans	<i>Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good</i>
2010	Denver	<i>Understanding Complex Ecologies in a Changing World</i>
2009	San Diego	<i>Disciplined Inquiry: Education Research in the Circle of Knowledge</i>
2008	New York	<i>Research on Schools, Neighborhoods, and Communities: Toward Civic Responsibility</i>
2007	Chicago	<i>The World of Educational Quality</i>
2006	San Francisco	<i>Education Research in the Public Interest</i>
2005	Montréal	<i>Demography and Democracy in the Era of Accountability</i>
2004	San Diego	<i>Enhancing the Visibility and Credibility of Educational Research</i>
2003	Chicago	<i>Accountability for Educational Quality: Shared Responsibility</i>
2002	New Orleans	<i>Validity and Value in Education Research</i>
2001	Seattle	<i>What We Know and How We Know It</i>
2000	New Orleans	<i>Creating Knowledge in the 21st Century: Insights From Multiple Perspectives</i>
1999	Montréal	<i>On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities</i>
1998	San Diego	<i>Diversity and Citizenship in Multicultural Societies</i>
1997	Chicago	<i>Talking Together in Educational Research and Practice</i>
1996	New York C.	<i>Research for Education in a Democratic Society</i>
1995	San Francisco	<i>Partnerships for a New America in a Global Community</i>
1994	New Orleans	<i>Learning Across Contexts: Work, School, and Play</i>
1993	Atlanta	<i>The Art and Science of Educational Research and Practice</i>
1992	San Francisco	<i>Expanding Our Community: Learning From and Contributing to Practice</i>

Tabella 1 - I temi dell'*Annual Meeting* di AERA

Dal 2014 è stata avviata, sempre dall'AERA, una riflessione sulla ricerca educativa di cui riportiamo alcuni tratti essenziali.

L'editoriale di ER del n. 1 del 2014 intitolava "What Should Count as Quality Education Research? Continuing the Discussion". Pur partendo dalla convinzione che "high-quality research should be fundamental to the improvement of educational policy and practice" si precisa che in educazione i metodi di ricerca sono altamente contestualizzati, contingenti ed emergenti ("the methods of inquiry are highly contextual, contingent, and emergent over time"). Il tema è approfondito da Rudolph²⁴ che evidenzia il livello di complessità del mondo dell'educazione. L'educazione

as an empirical phenomenon, is just the sort of context-sensitive, dynamically responsive complex system, that philosopher of science Sandra Mitchell (2009) argues, requires research methods that are locally applied, tolerant of uncertainty, and pragmatically adopted to meet particular social ends at a given point in time— methods that go well beyond randomized controlled trials"²⁵.

Gutiérrez e Penuel²⁶ inseriscono un ulteriore tassello e propongono di basare la ricerca sulla "Relevance to Practice". Evidenziano come il metodo sperimentale (classi di confronto e riduzione delle variabili) possa in alcuni casi sterilizzare la realtà cosicché percorsi validati come efficaci, non sono poi valorizzati dalla pratica ovvero non trovano applicazioni nella prassi quotidiana o, meglio, non supportano la pratica in modo significativo.

Quali gli strumenti allora rilevanti nella pratica? Due le proposte degli autori. La prima si focalizza sulla partecipazione attiva dei ricercatori nel percorso di ricerca.

This uptake may include researchers as part of the activity, or it may be sustained entirely by practitioners. Researchers can continue to

partner with schools and districts to adapt and test which supports are most needed²⁷.

Inoltre

The researcher, then, is a collaborative partner and a reflective "observant participant" who helps make visible the practices, meanings, and contradictions that often become invisible to those closest to the action. The researcher is then positioned to re-present what is learned to a design team as part of an iterative process²⁸.

L'attenzione alla collaborazione tra ricercatori e pratici trova un forte eco anche in ambito francofono dove la ricerca collaborativa²⁹ è ampiamente diffusa.

Il secondo suggerimento è relativo alla necessità di osservare i processi immersi nel sistema da prospettive multiple per tener conto delle tante forze anche centripete presenti nel sistema educativo.

Following Erickson (2006, 225), rigorous and consequential study of the efficacy of educational interventions involves sustained firsthand observation, sharing in the action and cognition of practitioners (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). Studying "side by side" with research partners jointly engaged in work to transform systems is more likely to produce more sensitive and robust measurement and ecologically valid accounts of cultural production and institutional change.

For us, we define the generalizability of findings and theories developed through research as contingent on the uptake of research by local actors who must sustain programs³⁰.

Gli autori ritengono che la *Relevance to Practice* sia un criterio necessario per la validazione della ricerca e richiedono per la

²⁷ W. R. Penuel, B. J. Fishman, B. Cheng, N. Sabelli, *Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design*. «Educational Researcher», XL, 7, (2011), p. 331–337.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ S. Desgagné - H. Larouche, *Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience*, «Recherches en Éducation, Hors-séries», 1, (2010), p. 7-18.

³⁰ K. Gutiérrez - W. Penuel, *Relevance to Practice as a Criterion for Rigor*, cit., p. 20.

²⁴ J.L. Rudolph, *Why Understanding Science Matters. The IES Research Guidelines as a Case in Point*, «Educational Researcher», XLIII, 1, (2014), p. 15–18.

²⁵ *Ibi*, p. 16.

²⁶ K. Gutiérrez, W. Penuel, *Relevance to Practice as a Criterion for Rigor*, «Education Researcher» XLIII, 1, (2014), pp. 19-23.

stessa un percorso che indaghi il processo da multiple prospettive. Non solo.

Rigor in studies that aim to draw causal inferences about policies, programs, and practices requires in-depth qualitative research. In particular, scientifically rigorous research on what works in education requires sustained, direct, and systematic documentation of what takes place inside programs to document not only "what happens" (cfr. National Research Council, 2002) but also how students and teachers change and adapt interventions in interactions with each other in relation to their dynamic local contexts³¹.

La ricerca in educazione, pertanto, deve muoversi su più piani. Sicuramente la ricerca sperimentale, quella realizzata con le classi di controllo e quella che ha trovato ampio spazio nella letteratura del primo decennio del nostro secolo a livello internazionale (Evidence Based Education), ha alcuni limiti se vista come riferimento unico e autosufficiente nel mondo dell'educazione e in particolare nella formazione degli insegnanti. Molte ricerche basate su review mettono insieme esperienze differenti e difficilmente comparabili³² e inoltre le conclusioni sembrano spesso ovvie e poco significative per supportare da sole la pratica. Superano tali limiti le ricerche che si pongono come obiettivo quello di favorire negli insegnanti e nei formatori una competenza basilare: la *professional vision*³³. Tale direzione

³¹ *Ibi*, p. 22.

³² «Uno degli elementi critici (dell'EBE, n.d.a.) che più risulta evidente è l'ambiguità terminologica con cui si identificano e si raggruppano tecnologie all'interno delle diverse classificazioni" (Calvani e Vivianet, 2014, 95). Inoltre: "L'ambiguità terminologica si manifesta anche nelle molteplici sovrapposizioni semantiche tra aree di indagine differenti, rendendo difficile talvolta capire sulla base di quali criteri una data ricerca è stata inclusa sotto un dato fattore piuttosto che sotto uno affine» (*Ibidem*).

³³ E.A. van Es, M.G. Sherin, *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interaction*, «Journal of Technology and Teacher Education», X, 4, (2002), p. 571-596. R. Santagata, J. Guarino *Using video to teach future teachers to learn from teaching*. ZDM «The International Journal of Mathematics Education», XLIII, 1, (2011), p. 133-145. R. Santagata, *Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools*, «Journal of Teacher Education», LX, 1, (2009), p. 38-51. T. Seidel, K. Stürmer,

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

richiede percorsi di riflessione sulle pratiche e la messa in atto di processi di alternanza in cui l'analisi si focalizza su casi singoli e difficilmente ripetibili e dove ciò che si generalizza non sono tanto le soluzioni adottate, ma il metodo con cui costruire un equilibrio fra varie processi e proposte, e la competenza di chi esamina la situazione e sceglie in contesto.

Le domande conclusive

I nuovi contesti aprono dunque varie problematiche e richiedono risposte a una serie di domande che ora proviamo a formulare:

1. L'interazione tra natura, cultura e politica sposta l'attenzione sull'azione, sulle relazioni tra gli attori in gioco e sulle loro responsabilità. Come ricollocare la ricerca tra l'esigenza di oggettività e la sua capacità di interagire con e nelle pratiche? Come ripensare l'impatto della ricerca sulle pratiche scolastiche/sociali e sulle scelte dei decisori di sistema?
2. La ricerca educativa si confronta con altre discipline, e trova nelle traiettorie non lineari una linfa vitale. Come interagire mantenendo una propria peculiarità nelle finalità e nelle interpretazioni?
3. Oggi la ricerca educativa deve porsi orizzonti prospettici e socialmente strategici, confrontarsi con differenti prospettive disciplinari e contemporaneamente tenere ben saldo il proprio rigore metodologico. Ma quale metodo? Un ricerca efficace è anche capace di ripensare se stessa in azione, lavorando contemporaneamente sulle finalità e sul metodo. Come avviare prospettive che prevedono una molteplicità e una contaminazione tra metodi differenti e nello stesso tempo siano capaci di garantirne il rigore? Come allineare la scelta del metodo al contesto senza privilegiare nessun metodo a priori, ma anzi favorendo per la stessa

Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers, «American Educational Research Journal», LI, 4, (2014), p.739-771. T. Seidel, G. Blomberg, A. Renkl, *Instructional strategies for using video in teacher education*. «Teaching and Teacher Education», XXXIV, 0, (2013), p. 56-65. M.G. Sherin, E.A. van Es, *Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision*, «Journal of Teacher Education», 60, (2009), p. 20-37.

ricerca metodi misti e pluri-prospettici ³⁴ (McCarty e Lee, 2014; O'Neil, 2014; Olson, 2014)?

4. Uno degli elementi che differenziano le teorie attuali dell'azione dall'approccio aristotelico è la ricorsività tra fini e mezzi e la loro relazione non determinista. Tale ricorsività in ambito educativo implica un riflessione profonda che impatta con frontiere disciplinari che forse oggi non hanno più motivo di essere. Come analizzare la dialettica tra fini e mezzi, sui fini, che illuminano le pratiche, ma anche si trasformano prendendo forma in esse, e sui mezzi artefatti generativi, prodotti e produttori delle pratiche, che si adattano nel loro dialogo con i fini? Come lavorare sinergicamente tra prospettive presenti in ambito educativo superando gerarchie e valorizzando la rispettiva generatività?

Pier Giuseppe Rossi
Università di Macerata

Ulteriori riferimenti bibliografici

A. Calvani - G. Vivanet, *Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence*, «ECPS Journal», 10, (2014), p. 83-112.

F. Erickson, *Studying side by side: Collaborative action ethnography in educational research*, (2006), in G. Spindler - L. Hammond (eds.), *Innovations in educational ethnography: Theory, methods and results*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 235-257.

K. D. Gutiérrez - S. Vossoughi, *Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments*, «Journal of Teacher Education», LXI, 1/2, (2010), p. 100-117.

³⁴ D. R. Olson, *Knowledge and Responsibility*, «Educational Researcher», LXIII, 1, (2014), p. 55-56; T. Maccarty - T. Lee, *Critical Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty*. «Harvard Educational Review», LXXXIV, 1, (2014), p. 101-124; O'Neil, H.F. (2014), *Editorial*, «Educational Researcher», LXIII, 1, (2014), p. 115.

P.G. Rossi, *Il digitale nei processi di mediazione didattica*, «Pedagogia oggi», 2, (2016), p. 11-26.

S.A. Southerland - V.L. Gadsden - C.D. Herrington, *Editors' Introduction: What Should Count as Quality Education Research? Continuing the Discussion*. «Educational Researcher». XLIII, 1, (2014), p. 7-8.

Orientamento e ricerca pedagogica: specificità e prospettive

Antonia Cunti

Nei contesti formativi, l'orientamento negli ultimi decenni ha evidenziato sempre di più la sua natura eminentemente educativa, e ciò ha sollecitato la ricerca pedagogica ad interessarsene. L'orientamento pone alla ricerca pedagogica domande che riguardano lo studio e le azioni di orientamento; inoltre, esso sollecita ad interrogarsi, innanzitutto, sulle criticità e sulle peculiarità della ricerca pedagogica stessa.

In the educational contexts, in the last decades, guidance highlighted more and more its eminently educational nature, and this urged pedagogical research to become interested in it. The guidance puts in pedagogical research questions that concern the study and the practices of guidance; moreover, it stimulates to interrogate, first of all, about critical aspects and feature of pedagogical research.

Le questioni poste dal discussant Pier Giuseppe Rossi nella Sessione *La ricerca educativa. Traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari* del Seminario *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali* attengono ad alcune criticità su cui la ricerca in educazione si interroga: alcune inerenti le condizioni di scientificità e di validità sociale e politica della ricerca in generale e soprattutto nel contesto delle scienze umane e sociali; altre si riferiscono alla ricerca pedagogica, laddove la specificità del proprio oggetto, l'educazione, richiami temi peculiari, quali, tra gli altri, la gestione interpretativa ed operativa della complessità, i raccordi interdisciplinari e transdisciplinari, il rapporto tra la dimensione dell'intervento, connaturale alla pedagogia, e le istanze di rigore metodologico.

Da diversi anni mi occupo di orientamento educativo e, dunque, formativo e credo che alcune delle problematiche inerenti la ricerca in pedagogia possano trovare un'utile chiave di lettura proprio in questa tematica, che negli ultimi anni sta rivestendo un interesse sempre maggiore da parte della riflessione pedagogica e dei sistemi educativi. Al contempo, le domande sulla ricerca a cui la pedagogia oggi è chiamata a rispondere riguardano in misura significativa anche lo studio e le azioni di orientamento che vengono realizzate o sono da realizzare.

L'orientamento presenta angolature critiche e coerenti con i temi dibattuti, a partire dalla traiettoria che esso ha percorso prima di approdare alla ricerca educativa. Tradizionalmente, se ne sono occupate la ricerca psicologica e sociologica: la prima, attraverso diversi momenti evolutivi, si è fondamentalmente interessata della possibilità di coniugare le ragioni (evidentemente non solo cognitive) dei soggetti con quelle degli ambienti di vita lavorativi, andando di volta in volta a privilegiare gli uni o gli altri e in ogni caso con l'intento di creare un *matching* che potesse soddisfare entrambi, a beneficio del benessere degli individui e dello sviluppo dei sistemi; la seconda, adottando prevalentemente un'ottica di analisi dei processi di cambiamento dei sistemi sociali rispetto alla qualità dell'esistenza lavorativa delle persone.

Ambedue gli approcci descrivono e interconnettono oggetti/fenomeni; tale prospettiva entra in crisi allorché il problema dell'orientamento diventi quello di

creare, educativamente e strutturalmente, contesti, relazioni e organizzazioni in grado di stimolare, alimentare e far crescere istanze, desideri e strategie, oltre che capacità, per orientarsi e, dunque, per delineare percorsi di sviluppo del proprio pensare, sentire ed agire ovvero, in termini sintetici, del proprio Sé. Il tema non è tanto quello di valorizzare ciò che c'è o di sviluppare potenzialità, bensì di dare senso a tutto ciò, attraverso tragitti riflessivi che chiamino in causa il Sé nei suoi diversi contesti. Se questa costituisce una delle principali tracce pedagogiche in materia di orientamento, l'impegno educativo – quindi sociale e politico – in tale ambito potrebbe essere quello di ideare, verificare e migliorare impianti teorico-pratici tali da qualificare, specificare e rendere incisivo il ruolo della pedagogia.

L'orientamento diviene, allora, un oggetto complesso e di confine, che richiede un approccio interdisciplinare e transdisciplinare, e, soprattutto, una questione fondamentalmente educativa.

Pur essendo esso un tema *lifelong* – in particolare per l'indebolimento delle reti sociali e comunitarie di accompagnamento e di sostegno negli eventi di transizione, come per la precarietà delle forme di definizione identitaria anche nel corso dell'età adulta –, assume una specifica rilevanza con riferimento all'età giovanile e ai sistemi educativi che se ne occupano, in particolare la scuola e l'università. La società postmoderna, segnata profondamente dai tratti del rischio¹, dell'incertezza e della provvisorietà², induce una visione del futuro come "minaccia"³ più che come possibilità e promessa⁴; la difficoltà di aver fiducia nel futuro spinge tantissimi ad attestarsi sul presente, cosicché una delle conseguenze di tale disincanto⁵ è il sostanziale venir meno di quella dimensione prefigurativa, che rende possibile

¹ Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (1986), tr. it. Carocci, Roma 2000.

² Cfr. Z. Bauman, *Vita Liquida* (2005), trad. it., Laterza, Roma-Bari 2006.

³ Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2004), tr. it. Feltrinelli, Milano 2004.

⁴ A. Cunti, A. Priore, S. Bellantonio, *Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto*, «METIS – Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni» (V), 1 (2015), pp. 26-40.

⁵ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.

l'immaginarsi in una 'veste altra' rispetto al tempo presente, alimentando desideri e aspettative per il futuro. Tutto ciò richiama l'impegno educativo di gestire l'*inatteso*⁶.

L'essere giovani adulti oggi costituisce uno stato di particolare problematicità significativamente indagata da diverse prospettive disciplinari e di ricerca. Il passaggio ad una nuova condizione potrebbe essere individuato quando, alla fine degli studi superiori, i giovani cominciano non più semplicemente ad interrogarsi rispetto al loro futuro formativo e professionale e quest'ultimo comincia a definirsi nel loro immaginario e presso le loro "comunità di parlanti" non più solo come un pensiero che li riguarda da vicino, come insieme di possibilità, punti di vista, dimensioni informative e di criticità individuali e sociali, ma anche come la necessità di compiere delle scelte che vedano in primo piano il loro avvenire, scelte di cui sono responsabili.

Tra i compiti formativi delle università rientra quello di un "avviamento al lavoro" degli studenti, oltre che nel senso di sostenere l'apprendimento inerente alle conoscenze/competenze coerenti con determinati profili culturali e professionali anche in quello di contribuire all'elaborazione del Sé personale, formativo e professionale; ci troviamo, infatti, in presenza di un 'imparare da adulti', ossia di un processo di strutturazione dell'identità in cui il proprio *sapere e saper fare* assumono un'importanza prioritaria. Proprio la diversa qualità del contesto universitario rispetto a quello scolastico pone il giovane al cospetto di un rapporto adulto con i saperi, con la propria formazione, col senso di questa per la propria vita, per la realizzazione di sé come soggetto, uomo/donna e cittadino/cittadina. La qualità educativa di tali sistemi non può, allora, che essere in via prioritaria rivolta alla formazione in sé, all'insegnare a sapere prendersi cura della propria formazione, a creare e sostenere nell'arco della vita un'"attitudine" ad imparare⁷, ad individuare, a definire e a nutrire il proprio desiderio, individuale, emancipativo e dinamico, una forma di sostegno, quindi, metodologica,

connaturalmente orientante⁸. Il sostenere processi formativi di tal genere richiede di prendere le distanze da una concezione dell'apprendimento coincidente con il 'corrispondere a qualcosa di precostituito' e con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti considerati vincenti, perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta⁹. L'apprendimento auspicato, più che *essere volto ad essere* ciò che si desidera diventare, coerentemente con le proprie esperienze e la possibilità di elaborarle in vista di traguardi, pur transitori, emancipativi e trasformativi, è spesso appiattito su di un *essere già deciso*, che l'educazione formale sollecita a fare proprio. La valenza pressoché estromessa dall'apprendimento è quella inerente alla libertà cosiddetta "di", tutt'al più prevedendo dei tentativi, spesso poco sistematici e improvvisati, nel percorrere quella libertà cosiddetta "da"¹⁰ – accolta come impegno educativo a rimuovere ostacoli che potrebbero frapporsi alla conquista delle mete individuate –; in tal senso, scuole ed università non possano evitare di tematizzare *la costruzione formativa del desiderio di realizzare se stessi come persona e come lavoratore*.

Un ambito di discorso correlato attiene lo spazio sempre maggiore che i sistemi educativi dedicano all'orientamento; negli ultimi decenni, essendo esso diventato un punto strategico per lo sviluppo organizzativo e formativo delle istituzioni, è più sentita la necessità di ricerche che possano migliorare la produttività dei sistemi e il benessere emancipativo delle persone. Ne consegue che la ricerca pedagogica sull'orientamento è chiamata ad offrire un contributo utile, in grado di alimentare la dimensione della conoscenza e dell'intervento, ed il loro ricorsivo miglioramento.

Richiamando, anche se non in maniera sistematica, le questioni epistemologiche poste dall'incontro seminariale e provando a calarle nelle personali opzioni di ricerca

⁸ A. Cunti – A. Priore, *Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative*, «Educational Reflective Practices», 1 (2014), IV.

⁹ OCSE/OECD, *Definition and Selection of Key Competences Executive Summary* (reperibile su: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Accesso 16 gennaio 2017).

¹⁰ Cfr. I. Berlin, *Quattro saggi sulla libertà* (1969), tr. it. Feltrinelli, Milano 1989.

⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2000), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 14.

⁷ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

sull'orientamento, nel senso sia della prospettiva adottata sia delle scelte processuali e procedurali, è possibile evidenziare due aspetti. Una prima considerazione riguarda il fatto che l'orientamento ha in qualche modo indotto la ricerca educativa ad abbracciare e a condividere con le discipline psicologiche e sociologiche metodologie rigorose, fondate su di un pluralismo metodologico che vede insieme l'approccio quantitativo e quello qualitativo; inoltre, ha spinto tale ricerca ad adottare una base empirica e a tradurre sul piano scientifico una dimensione trasformativa, laddove tale ricerca intenda essere collaborativa, utile e strategica per lo sviluppo della società. La seconda considerazione concerne la sfida a tenere insieme i soggetti e i loro contesti, laddove l'orientamento non possa essere concepito ed agito indipendentemente da questa complessità che richiede interventi mirati e che, al contempo, tengano conto dell'intreccio di elementi che fanno capo ad aspetti interdisciplinari e transdisciplinari. Nell'attuale temperie storica, probabilmente, il legame tra soggetto e ambiente richiede la messa in campo di nuovi processi di adattamento nella reciprocità, da costruire educativamente; la sfida è quella di una connessione creativa, per un verso, in grado di esplorare gli ambienti di vita e di lavoro, intercettandone gli elementi sintonici con le individuali specificità e che, per l'altro verso, si fondi su di un lavoro riflessivo su di sé atto a rintracciare i propri desideri autentici. Emerge la necessità di un primato dell'individuo, nel senso di conferire l'onore e l'onore della scelta al soggetto, connesso con i sistemi e dentro di essi, nel senso che oggi la formazione non può più prescindere dall'idea che ciascun individuo sia parte integrante e interattiva rispetto ai contesti nei quali vive e si forma; il tema di un "individuo ecologico"¹¹, pertanto, rappresenta per l'orientamento una priorità ed una scommessa.

E, allora, quali sono gli elementi di questa ricerca che in qualche modo vengono interrogati e che interrogano a loro volta la ricerca educativa?

Una dimensione chiave riguarda il rapporto tra generale e locale. Esso richiama una questione di ordine strutturale ed una inerente alla ricerca.

L'orientamento, si è già evidenziato, rappresenta per i sistemi educativi una priorità al fine di rendere i sistemi sociali ed economici più avanzati e produttivi, sia dal punto di vista della soddisfazione degli individui sia per lo sviluppo dei territori; in tale prospettiva, rappresenta indubbiamente una criticità il nesso fra le indicazioni europee¹² e la loro declinazione in interventi per ciascun Paese. A livello strutturale, non vengono prefigurate le condizioni che sarebbe indispensabile realizzare; pertanto, è consistente il rischio che si resti sul piano delle buone intenzioni e che non si inneschino processi incentrati su "buone pratiche", in grado di vivificare e di rendere operative e cogenti le opzioni indicate. Succede spesso, in tal senso, che l'orientamento rappresenti un'appendice non integrata nell'ambito dei sistemi, in particolare educativi, ma non solo, laddove, peraltro, assumerlo all'interno di un sistema significhi innanzitutto cambiarne la cultura organizzativa, soprattutto in direzione della promozione ed ottimizzazione delle interazioni sistemiche in funzione generativa e propulsiva. Sul piano della ricerca, facendo propria l'idea che essa rappresenti la condizione essenziale per il miglioramento delle pratiche educative, l'ambito in cui andare ad articolare l'istanza del rigore metodologico appare sempre di più essere quello della trasferibilità più che della generalizzazione, riconoscendo la diversità dei contesti e documentando processi e risultati di ricerca da cui attingere per incrementare le conoscenze e le capacità di intervento. Facendo un riferimento specifico all'orientamento universitario, la circolarità tra saperi e pratiche da parte dei diversi attori coinvolti potrebbe voler dire, ad esempio, considerare gli studenti come consulenti in progetti di ricerca-azione in cui la dimensione esplorativa, di tipo quantitativo-qualitativo, si combini con quella progettuale per il miglioramento dell'azione istituzionale. L'intento è quello di non impiegare una rigida demarcazione tra coloro che sono i beneficiari

¹² ELGPN, *Guidance for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission* (reperibile su: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/> Accesso 16 gennaio 2017).

¹¹ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), tr. it. Adelphi, Milano 1976.

di un sistema o di programmi di azione e quanti invece si prodigano per far ottenere ai primi buoni risultati, laddove ciascuno sia ricercatore di sé stesso e possa agire per il benessere proprio e del sistema di cui è parte. Il cambiamento, infatti, più che confidare in una modificazione di comportamenti attraverso prescrizioni provenienti dall'esterno, può più utilmente avvalersi di processi riflessivi che esplorino lo stare di individui e gruppi nei contesti e il come si possa operare per innescare circolarità virtuose che coinvolgano tutti gli attori sociali e la qualità delle loro interazioni. Un ulteriore tema è quello della trasversalità degli interventi interconnessi, quale tentativo di fronteggiare la complessità del fenomeno in oggetto nonché dei sistemi stessi, nella fattispecie universitari.

E' impensabile occuparsi di orientamento senza scalfire i processi didattici. Realizzare la trasversalità di un approccio all'orientamento richiede necessariamente di agire la didattica in chiave di orientamento alla formazione. I processi di conoscenza vanno sostenuti ed alimentati, dal momento che le modalità attraverso cui si determinano possono orientare verso la costruzione di soggettività in grado di conoscere e di migliorarsi per tutta la vita; ciò richiede di porre in primo piano il livello metodologico nei processi che guidano alla costruzione dei saperi¹³, anche nel senso di agire le relazioni in tutti quei contesti in cui la formazione si compie in ambienti collettivi, di contro a modelli di tipo trasmissivo. In generale, con difficoltà nei contesti di formazione formale si evidenziano connessioni tra didattica e orientamento, come se l'azione didattica non incorporasse in sé una prerogativa orientativa e l'esperienza didattica non svolgesse un ruolo tutt'altro che neutro nei processi di orientamento del soggetto, indipendentemente dal fatto che ciò accada in modo intenzionale. Il tema della trasversalità richiama anche la necessità di stimolare ad una formazione che tenga insieme il livello del *pensare* con quello del *sentire* e con quello dell'*agire*; in tal senso, la direzione intrapresa riguarda la messa a punto di un dispositivo metodologico di tipo laboratoriale in cui l'accompagnamento degli studenti lungo percorsi riflessivi su di sé rispetto al proprio

orientamento come persone e come lavoratori sia esplicito e si presti ad essere verificato, trasferito e migliorato.

Antonia Cunti
Università di Napoli Parthenope

Sconfinamenti e integrazioni Dalle antinomie alle connessioni, attraversando l'olismo

Maurizio Fabbri

Ridiscutere la relazione tra Natura e Cultura è un nodo fondamentale della ricerca pedagogica. Il dibattito tra questi due concetti ha una lunga storia ed è spesso stato oggetto di teorie che ne descrivevano la separazione. Oggi è importante conquistare una riflessione che ne valorizzi, invece, la connessione in ragione di una prospettiva antropologica olistica.

Rediscuss the relationship between Nature and Culture is a fundamental issue of the Educational Research. The debate about these two concepts has a long history and was often the object of theories that describe the separation between them. Today it is important to gain a reflection that enhances, instead, the connection between them, on the basis of a holistic and systemic vision of human.

Approccio sistemico e infondatezza del pensiero disgiuntivo: l'esercizio antinomico come dispositivo metodologico

L'esplorazione del tempo profondo ha portato a concepire l'idea che nella natura non esistano regolarità sottratte in anticipo alla storia. Nella storia della specie e della vita esistono grandi isole di stabilità; ma le coerenze che le

¹³ Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari 2009.

regolano sorgono, si fissano, si trasformano profondamente, e possono talvolta venire meno. È dalle relazioni fra eventi e coerenze, fra piccole e grandi cause che emergono le forme della vita¹.

Dunque, l'esperienza ha bisogno di stabilità per poter evolvere e per dispiegarsi nelle ragioni del divenire: l'evoluzione, per molti aspetti imprevedibile e non soggetta a leggi necessitanti, non può tuttavia darsi in assenza di regolarità che ne rispecchino il cammino sin lì compiuto, consentendo di immaginarne le fasi successive. Grazie a queste regolarità diviene possibile cogliere le leggi del mutamento: tali leggi tuttavia, lungi dall'essere esterne al processo di trasformazione in atto e da limitarsi a regolarne lo sviluppo, sono esse stesse parte di quel processo e ne sperimentano in prima persona il principio metamorfico. Nel mutare della realtà, mutano le leggi che ne regolano il divenire, e tale mutamento non è a sua volta privo di ripercussioni sulla natura delle trasformazioni in corso.

Si comprende pertanto come gli stessi paradigmi che, per secoli, hanno governato l'evoluzione culturale, quando non anche quella naturale, col tempo siano destinati a cambiare volto: quella realtà, che essi hanno contribuito a leggere e a costruire, si emancipa talvolta da se stessa sino a sentirsi imprigionata nelle parole sin lì pronunciate e nelle corrispondenti categorie interpretative. Quella realtà esige il ripensamento dei paradigmi tradizionali o addirittura sollecita la formazione di nuovi paradigmi. Uno dei paradigmi fondanti la tradizione occidentale è quello disgiuntivo: da Platone in poi, il mondo delle idee e quello sensibile si sono configurati come realtà parallele, difficilmente comunicanti, viatico, l'uno, della conoscenza autentica e dei veri valori, l'altro, di conoscenze contingenti, sbiadite e imperfette, continuamente esposte al rischio dell'errore e, in quanto tali, destinate al deterioramento: dei sensi come dei corpi. Nel tempo, quel paradigma ha trovato una sua

interessante evoluzione nel pensiero antinomico, per la sua capacità di chiamare il pensiero disgiuntivo ad abbracciare ragioni più alte e complesse di quelle formulate nella iniziale posizione del problema, ottenendo dalla disgiunzione stessa una spinta al divenire, che evitasse la mera cristallizzazione degli enunciati posti a suo fondamento.

Oggi, il radicamento e la dominanza dell'approccio sistemico rende più che mai necessario superare la cultura delle disgiunzioni e della tradizionale bipartizione della realtà secondo rapporti diametralmente antinomici: come sottolinea Mariagrazia Contini, la mente diviene un crocevia, nel quale:

Posso osservare l'andirivieni che in esso si realizza giungendo e procedendo da e per strade diverse: alcune provengono dal corpo, altre dai vari contesti di appartenenza, altre ancora dal complesso di norme, valori e significati che costituisce la nostra cultura (nonché dai complessi che costituiscono le altre culture). È un traffico molto intenso che può provocare ingorghi e incidenti e al cui interno devo perciò individuare e riconoscere gli elementi di rischio, a partire da quelli che mi riguardano più da vicino².

La figura del crocevia apre ad una rappresentazione della realtà, nella quale è impossibile continuare a pensare all'esperienza in termini lineari e dualistici. Rispetto al tema del rapporto fra Natura e Cultura, posto dal saggio di Pier Giuseppe Rossi, l'una non è connotabile come il luogo dell'oggettività e del determinismo, l'altra non costituisce il regno della soggettività e della libertà. Oggetto e Soggetto, Natura e Cultura, anziché costituire determinazioni dell'esperienza già date o comunque raffigurabili a priori, corrispondono a sue funzioni, chiamate a definirsi nella relazione reciproca. Funzioni, non sostanze: vale a dire che la loro identità, non rappresentabile *in sé*, emerge dal *per sé* della loro continua interazione. Essere qualcosa in funzione di qualcos'altro o qualcun altro:

¹ G. Bocchi – M. Ceruti, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 11.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

² M. Contini – M. Fabbri – P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006, p. 53.

l'approccio sistemico, da Bertalanffy in poi, ci ha resi ampiamente edotti dell'impossibilità di cogliere la realtà delle cose e delle persone, senza ricondurla ai loro rispettivi contesti d'appartenenza³.

Un'interessante anticipazione del concetto di contesto viene dal fondatore della Fenomenologia, Edmond Husserl: la coscienza infatti non emerge in sé, ma nel mondo della vita che la pone e da cui, contemporaneamente, viene posto, a conferma dell'impossibilità per il soggetto e l'oggetto di estrinsecarsi al di fuori della relazione reciproca. Il concetto stesso d'intenzionalità esige che la coscienza, per definirsi, agisca sul mondo, essendone a sua volta agita⁴. Banfi, sulla scia dell'insegnamento heideggeriano e marxiano, radicalizza il pensiero di Husserl e sottolinea come il requisito dell'intenzionalità non sia della coscienza in quanto tale, poiché i rischi che questa corre di essere espressione di un'intenzionalità altrui, anche quando presuma di essere intenzionale, non possono essere sottovalutati. Se l'Io per Husserl è percezione di un mondo che ha valore per lui, come non chiedersi che cosa accada a quello stesso Io, quando acquisisca valore per altri o addirittura per ampie porzioni del mondo?

Non esistere in qualità di sostanze, ma in quanto espressione di ruoli e funzioni, non significa poter nutrire dubbi sulla propria esistenza, ma sulle sue qualità intrinseche: le qualità del soggetto, ad esempio, saranno, innanzitutto, quelle proprie di un singolo soggetto, colto in un determinato momento della sua storia e della sua esperienza di vita, mai del soggetto in quanto tale: esse pertanto varieranno nel corso del tempo, a seconda dei contesti e delle situazioni, e in alcuni momenti si avvicineranno allo statuto più alto di una soggettività ideale, realmente intenzionale, produttrice di conoscenza ed eticamente orientata, in altre potranno violarlo radicalmente. Così è per l'oggetto. Quando Antonio Banfi scrive che:

l'esperienza è il rapporto integrativo del soggetto da parte dell'oggetto e reciprocamente dell'oggetto da parte del soggetto" rapporto inteso secondo una significazione "neutrale, indipendente da un preteso essere in sé del soggetto come dell'oggetto[...]"⁵

allude ad una realtà, nella quale soggettività e oggettività non sono espressione di un fondamento che ne qualifichi l'essenza e ne garantisca i riferimenti identitari, ma emergono come intercambiabili in base ai ruoli assegnati e/o interpretati dai singoli termini della relazione. In questa cornice, pertanto il soggetto non è necessariamente identificabile con condizioni esistenzialmente elevate, quali quelle di "persona"⁶, "coscienza" e "intenzionalità", appunto, poiché i loro requisiti presuppongono dimensioni etiche ed epistemologiche che non possono essere date per scontate. Nella sua primaria datità, la fenomenologia del soggettivo è innanzitutto ravvisabile in condizioni individuali, interpersonali o persino collettive, che si fanno espressione di bisogni particolari e contingenti, spesso poste da altri più che dai diretti interessati; l'oggettività, a sua volta, abbraccia contesti più ampi, apparentemente passive e impersonali, ma spesso capaci di imporsi in virtù di una propria forza di negoziazione e di condizionamento. Osserva Giovanni Maria Bertin:

Il *soggetto* della relazione funge da *simbolo* di realtà differenti (l'individuo, il gruppo, il centro di vita culturale) e diversamente significative a seconda del settore specifico di indagine, così come l'*oggetto* non si riferisce a un dato o ad un ente determinato, ma simboleggia realtà differenti (la natura, le istituzioni sociali, Dio) ... È indubbio che il soggetto, in quanto individualità concreta, può rendersi oggetto d'esperienza: ad esempio, nei rapporti interpersonali e, sul piano scientifico, nell'indagine psicologica e in quella antropologica; analogamente l'oggetto può

³ Cfr. L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi* (1968), Mondadori, Milano 2004.

⁴ Cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane* (1950) Bompiani, Milano 1994.

⁵ A. Banfi, *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze 1962, p. 262.

⁶ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, (1950) Garzanti, Milano 1952.

esercitare funzioni attive di soggetto: il paesaggio influisce sulla psicologia individuale, l'opinione di gruppo esercita una pressione sul comportamento dei membri del gruppo medesimo⁷.

Ne consegue che il Soggetto, per assurgere a determinazioni elevate d'esperienza, che gli consentano di agire in modo intenzionale e consapevole e di rovesciare i rapporti di forza in modo eticamente fondato, deve potersi emancipare da quella che Heidegger coglie come l'iniziale gettatezza di ogni esperienza vitale: espressione di una progettualità altrui, quando non del caso tout court, che a fatica potrà conquistare spazi di protagonismo, capaci di elevarla, nell'orizzonte del possibile, verso la conquista della propria "possibilità più propria"⁸. Quella che per Heidegger corrisponde alla scelta autentica, non intercambiabile con altre.

Dentro questa cornice epistemologica, non è semplice far sopravvivere la distinzione fra Natura e Cultura ed è tanto più complesso fondarne la tensione dialogica in termini astrattamente antinomici, data la difficoltà di teorizzare l'esistenza di una natura già data, non modificabile nel tempo, che prescindendo dalle azioni, in qualche misura "culturali", delle specie che la abitano e che agiscono al suo interno, modificandola; e data l'infondatezza di ogni cultura che non riconosca il proprio radicamento in un ecosistema, del quale è espressione condizionata. Tutt'al più, l'antinomia fra Natura e Cultura, come quella fra Oggetto e Soggetto, può essere praticata in funzione metodologica e meramente regolativa, al fine di riflettere sul contributo dato dalla nostra specie al processo di evoluzione filogenetica: dentro questo processo, l'uomo ha ereditato un ambiente, nel quale sembrava in origine destinato a giocare un ruolo marginale, e se ne è lentamente appropriato, sino a stravolgerne il volto e le condizioni di sviluppo.

Pertanto, oggi è più che mai difficile distinguere fra questi due concetti, senza intrecciarli continuamente all'interno dell'analisi: che cosa c'è di più culturale di una natura ridotta a piano di lavoro e di sfruttamento delle risorse? Se è vero che i terremoti sono più naturali delle chiese di cui hanno provocato la distruzione, è pur vero che essi si inseriscono dentro un quadro di trasformazioni ambientali cui la nostra specie ha conferito un'impronta determinante, non facilmente correggibile, tanto meno reversibile. In questa prospettiva, la Natura, non costituisce un luogo prevedibile, osservabile in modo "oggettivo" e conoscibile per via descrittiva, come si era soliti ritenere sino all'età del Positivismo, poiché gli eventi che la riguardano non sono riconducibili a leggi di evoluzione deterministiche e non si svolgono secondo relazioni necessitanti di causa ed effetto. Semmai, la mano dell'humanitas ha tentato di imporre al mondo naturale attributi di mera e bieca oggettività, che lo spogliavano di vita reale e ne concepivano l'esistenza solo in funzione di quella Soggettività che, mentre rivendicava per sé il requisito della libertà, andava paradossalmente progettando il proprio asservimento ad un ambiente da essa stessa creato⁹.

La naturalità della Natura poteva essere teorizzata in tempi in cui la culturalità delle molte specie animali esistenti e, in particolare della nostra, si limitava a favorire il processo di adattamento attivo all'ambiente. Da quando la cultura, attraverso l'accelerazione dello sviluppo tecnologico, è divenuta strumento di adattamento passivo dell'ambiente all'universo umano, questa distinzione risulta sempre meno fondata, e tanto meno lo è la sua polarizzazione in termini antinomici.

Tuttavia, in una cultura, nella quale queste due categorie risuonano frequentemente come antitetiche, può essere utile incoraggiare una tensione dialettica che ne favorisca l'incontro, il dialogo, quando non l'integrazione reciproca: dove il termine "integrazione" rinvia, nel pensiero banfiano, al superamento degli

⁷ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968, pp. 21-22.

⁸ Cfr. M. Heidegger, *Essere e Tempo* (1927), Longanesi, Milano 1976.

⁹ Cfr. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

elementi di parzialità e unilateralità che contribuiscono a sbilanciare tanto la conoscenza quanto l'esperienza, impedendo loro di muoversi in direzione "razionale". Scrive Bertin:

Definiamo "razionale" l'istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (ed in tal senso problematiche) in direzione rispettivamente di plurilateralità, determinatezza, congruenza, acquisendo, o chiarendo, i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni¹⁰.

Il "razionale" dunque costituisce un invito a non chiudersi in forme e condizioni d'esperienza che riducono gli elementi di complessità, ricchezza, ambivalenza e contraddizione del reale, per farne emergere solo alcuni volti. A dare voce all'aspetto proteiforme dei fenomeni, anziché piegarli alla propria concezione della vita e della storia. La scelta di muoversi in direzione d'integrazione fra aspetti dissonanti della realtà non produce il radicale superamento degli scarti e delle tensioni insiti in questo processo, sino al loro compimento più radicale, nell'identificazione fra reale e razionale, bensì poggia sulla valorizzazione di questi stessi scarti, in modo tale da impegnare ciascuno dei termini dell'antinomia a confrontarsi con le ragioni dell'altro termine, senza negare le proprie¹¹.

Sullo sfondo di questa concezione del processo d'integrazione, vi è un'idea regolativa del Trascendentale, che Banfi assume, sì, hegelianamente, come prospettiva di superamento di tutte le contraddizioni, le disgiunzioni, gli scarti insiti nell'esperienza, ma, al contrario di Hegel, lo esprime in termini di pura idealità, senza che abbia alcuna possibilità di concretarsi nel reale. Come evidenziato in altra sede, Banfi stratifica la sua riflessione sul Trascendentale a due livelli: uno, di derivazione kantiana, fa riferimento alla sfera gnoseologica e riguarda le specifiche modalità di costituzione e dispiegamento della conoscenza umana; l'altro, di derivazione hegeliana, chiama in causa il divenire storico e

le sue ipotetiche prospettive di compimento e di risoluzione dei contrasti fra essere e divenire¹².

Su entrambi questi piani, Banfi svuota il concetto di Trascendentale da ogni implicazione metafisica, ma, in relazione al secondo, compie un'operazione interessante, che riattualizza il pensiero hegeliano in termini di filosofia della prassi, ma lo libera di ogni intendimento deterministico: il divenire banfiano, al contrario di quello hegeliano, non è obbligato a seguire certe direzioni evolutive e di superamento dei conflitti. Può tuttavia scegliere di muoversi in direzioni di integrazione fra gli opposti, per correggere quelle storture dell'esperienza, che s'impongono, quando si assolutizza uno dei termini dell'antinomia, senza ascoltare anche le ragioni dell'altro¹³.

Muoversi in direzione d'integrazione significa imparare a rispettarsi reciprocamente, ma anche prendere atto delle situazioni in cui la cultura del rispetto non sia praticabile, perché la parte avversa ne costituisce il principio stesso di negazione. Si comprende infine perché la sintesi di ideale e razionale possa essere pensata e concepita, non realizzata: poiché molta parte della realtà è irriducibile ad ogni forma di idealità.

In questa prospettiva, l'integrazione fra i concetti di Natura e Cultura dovrebbe muovere dalla teorizzazione di due opposti, tesi ad avvicinarsi dialetticamente in sintesi di ordine superiore, mai del tutto in grado, tuttavia, di colmarne le contraddizioni e di scioglierne le tensioni. In realtà, gli studi effettuati grazie agli apporti della ricerca neuroscientifica non rendono sempre agevole questa polarizzazione originaria, ma ne fanno emergere semmai la comune matrice e il nesso inestricabile. In particolare, gli studi sulla "plasticità cerebrale" contribuiscono ampiamente a riorientare la riflessione in merito al loro originario disporsi antinomico: il fenomeno della plasticità infatti allude a un cervello che, pur presentando determinati requisiti naturali (anatomici, morfologici, funzionali), al tempo stesso, si

¹⁰ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p. 28.

¹¹ Cfr. *Ibidem*, p. 165.

¹² Cfr. M. Fabbri, *Il paradigma problematicista*, in M. Baldacci – E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016.

¹³ Cfr. *Ibidem*.

presta ad esperienze di continua riscrittura della sua trama sinaptica, al punto da poter essere definito come un cervello sociale, per certi aspetti, più culturale che naturale¹⁴. Si coglie, pertanto, quanto la posizione dell'antinomia stessa tra natura e cultura sia falsata e falsante rispetto a piani d'esperienza in cui le dimensioni naturali e quelle culturale risultano talmente intrecciate da essere di fatto inseparabili. Il procedere per antinomie può essere, in questo senso, retaggio di una tradizione culturale da cui sarebbe utile, se non doveroso, separarsi.

Oltre il pensiero binario: dal binomio antinomia-integrazione al binomio sconfinamento-connesione

Come abbiamo detto, nella prospettiva problematicista, il procedere antinomico ha un valore prettamente metodologico e nessuna pretesa di fondazione della realtà e della conoscenza della realtà, e ogni metodologia può essere chiusa nel cassetto, quando risulti euristicamente inefficace. Speculare e potenzialmente alternativo al pensiero antinomico, ad esempio, è il pensiero olistico, scarsamente utilizzato dalla scuola problematicista¹⁵, ma qui richiamato per la sua capacità di teorizzare una realtà unitaria, anziché binaria, come quella delle antinomie: olistica è, ad esempio, la rappresentazione di una realtà che esiste nella sua integralità, a prescindere dalle disgiunzioni che la mente umana viene compiendo su di essa. Nell'olismo, oggetto e soggetto, natura e cultura rispecchiano processi di categorizzazione propri della nostra mente, che non trovano riscontro nel reale¹⁶. Anche in questo caso, però, non si tratta di soppiantare il pensiero antinomico con quello olistico, ma di assumere quest'ultimo, in

funzione metodologica, quando risulti euristicamente più efficace del primo.

Non vi è razionalità, senza sconfinamento: ecco parole chiave del problematicismo per cui il conoscere è un atto continuo di ampliamento ed espansione del campo d'indagine, e la filosofia dell'educazione è una fenomenologia dell'esperienza educativa considerata nel momento della sua universalità¹⁷. Quale universalità? In base alle concezioni sin qui delineate, può essere quella che allude a prospettive dialettiche di compimento dell'esperienza e di risoluzione dei suoi elementi di problematicità, pensabili in astratto, ma storicamente realizzabili solo in modo parziale e relativo, come abbiamo visto, secondo la concezione banfiana del Trascendentale; oppure, quella che, platonicamente, muove dalla presupposizione di una realtà unitaria non ancora parcellizzata e disgiunta e scissa, se non lacerata, dal divenire storico e dalle sue forme di conoscenza, secondo i dettami del pensiero olistico.

Vi è tuttavia un terzo modo di procedere in direzione di universalità che, pure, consente di spostare in avanti la barra della conoscenza dell'universo umano ed extraumano: consiste nella ricerca di contesti altri d'esperienza che consentano di verificare se quanto è stato appurato nei contesti sin lì indagati sia sufficiente a contrassegnare i fenomeni dell'educazione o sia espressione di una verità parziale, storicamente situata, smentibile e/o relativizzabile. Secondo questa specifica opzione metodologica, l'esperienza dello sconfinamento tende alla connesione, e il piano delle connessioni è un'efficace alternativa euristica tanto al procedere antinomico quanto a quello olistico.

Nei confronti del primo, infatti, connettere significa gestire la tensione dialettica dell'antinomia in termini non strettamente binari, ammettendo all'analisi anche fattori terzi che possono rimettere in discussione la posizione stessa dell'antinomia. Nei confronti del secondo, connettere equivale a rovesciare

¹⁷ Cfr. A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 24 e ss.

¹⁴ Cfr. G. Huther, *Il cervello compassionevole*, Castelvechi, Roma 2013.

¹⁵ Cfr. F. Pinto Minerva, *Il paradigma della complessità*, in M. Baldacci – E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia*, cit.

¹⁶ Cfr. F. Capra, *Il Tao della fisica* (1975), Adelphi, Milano 1989.

l'immagine dell'intero implicita nell'approccio olistico, considerandola non più come un punto di partenza e un'ipotesi iniziale, ma un tendenziale punto d'arrivo mai realizzabile nella sua compiutezza. D'altronde, anche il concetto banfiano di Trascendentale può essere pensato come una proiezione evolutiva di immagini di integralità dell'esperienza, che fungono da stimolo all'evoluzione.

Tre approcci euristici, dunque, tendenzialmente intercambiabili a seconda dei contesti e dei fini della conoscenza. Il più attuale e maggiormente in linea con il clima scientifico e culturale del nostro tempo è probabilmente il terzo, che rivela margini di affinità fra il problematicismo pedagogico e il pensiero di Edgar Morin e di Gregory Bateson¹⁸. Non a caso, è anche quello maggiormente impiegato dall'ultimo Bertin e dai suoi allievi¹⁹. Tre metodi, dai quali discendono distinte concezioni del rigore e delle sue enunciazioni linguistiche. Infatti, mentre la tradizione metafisica fondava la conoscenza su un impianto di derivazione soggettivistica, e quella scienziata e positivista su un impianto di derivazione oggettivistica, il problematicismo rifiuta ogni fondazione della conoscenza in termini sia di pura soggettivazione che di mera oggettivazione. A quali criteri d'indagine e a quali categorie è possibile riferirsi per evidenziare il possesso di maggiori o minori requisiti di rigore scientifico? Per il procedere antinomico, il criterio sarà dettato dal tentativo di favorire l'integrazione fra questi due momenti; per il procedere olistico, dalla capacità di dimostrarne l'originaria indisgiungibilità; per quello delle connessioni, infine, dal loro entrare in circolo con fattori terzi d'esperienza non originariamente compresi

nell'analisi. Ogni concezione del rigore varia in funzione dei fini della conoscenza e dei metodi impiegati per realizzarli.

Ogni concezione del rigore tuttavia risulta sterile, se non si lega a concezioni dell'impegno etico, che ne facciano emergere il volto politico, pedagogico e progettuale, l'impatto col contesto educativo e sociale. Se è vero che *l'etica comincia, quando finisce l'ontologia*²⁰ ne consegue che anche lo sviluppo della conoscenza non può essere delegato all'esercizio del pensiero logico tout court. La conoscenza è rigorosa, se è in grado di contemperare al proprio interno i fattori soggettivi e oggettuali, insieme a quelli che ne ampliano il quadro di riferimento in relazione ai contesti, allo sfondo e alle intenzioni etico-progettuali. Per questo il rigore non può non essere letto in termini di complessità e di significatività, categorie che consentono il rimando tanto alle figure dell'antinomia, quanto a quelle dell'olismo e del procedere per connessioni. Il rinvio a tutti questi fattori e alla pluralità dei metodi indicati conferma l'efficacia di un'ulteriore categoria, quella di relatività della conoscenza, che, mentre ripudia il dogmatismo e le aberrazioni dell'ideologia, si sottrae ad ogni concezione della conoscenza che si limiti a legittimare l'esistente secondo configurazioni univoche ancora interne al pensiero lineare. Nel solco del divenire, opera, più o meno indisturbata, la "normale" quotidianità di vite che, come sottolinea Hegel, rimangono prive di parola e di testimonianza nelle pagine bianche della storia, ma su di essa campeggiano sovrani gli eventi terribili narrati nei libri di storia: nessuna conoscenza può limitarsi a legittimarli, poiché molte di quegli eventi rispecchiano un eccesso di semplificazioni e di sbilanciamento dell'esperienza, che, attraverso il pensiero lineare e un eccesso di disgiunzioni, ha più volte intaccato il tessuto della civiltà, quando non ne ha minacciate le possibilità stesse di sopravvivenza.

Maurizio Fabbri
Università di Bologna

¹⁸ Cfr. A. Tolomelli, *La fragile utopia*, ETS, Pisa 2007; cfr. S. Demozzi, *La struttura che connette*, ETS, Pisa 2011.

¹⁹ Cfr. G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Capelli, Bologna 1981 e *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1986; cfr. M. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1988 e *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; cfr. M. Contini – M. Fabbri – P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006; cfr. M. Fabbri, *Sponde*, Clueb, Bologna 2003 e *Controtempo*, Junior, Parma-Spaggiari 2014.

²⁰ Cfr. E. Levinas – A. Peperzak, *Etica come filosofia prima* (1989), Guerini, Milano 2001.

Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative

Teresa Grange

*La chose éducative est, en sa spécificité,
une entreprise déterminée par les intentions des acteurs
ainsi que par les significations qu'ils attribuent à leurs
actions
et, plus largement, à ce qui se passe autour d'eux.
Marcel Crahay¹*

Il tema della mediazione fra teoria e prassi in pedagogia si arricchisce di nuove sfide che interrogano in modo stringente la relazione complessa fra ricerca e pratica educativa, in particolare per quanto attiene alla natura del rapporto mezzi-fini, la cui reciprocità ha incidenza sia sui processi decisionali sia sugli assetti teorici. Il saggio propone una riflessione metodologica sul rapporto mezzi-fini all'interno di un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità

The theme of mediation between theory and practice in education is enriched with new challenges which question cogently the complex relationship between research and educational practice, particularly as regards the nature of the means-ends relationship, whose reciprocity have an impact on processes decision both on the theoretical structure. The paper proposes a methodological reflection on the means-ends relationship within the practice epistemology founded on the principle of educability

La responsabilità educativa si confronta con una crescente domanda di qualità e di ampliamento del campo di azione riferito ai contesti formali, informali, non formali; agli attori, per ogni età, per distinte funzioni; agli oggetti, materiali e

¹ M. Crahay, *La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*, in M. Saada-Robert – F. Leutenegger (eds), *Expliquer et comprendre en science de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, pp 253-273.

immateriali, cui fa eco un'esigenza di approfondimento epistemologico e di rigore metodologico che la ricerca pedagogica accoglie e interpreta in modo multiprospettico, avvalendosi anche di contributi pluridisciplinari. Il tema della mediazione fra teoria prassi in pedagogia si arricchisce dunque di nuove sfide che interrogano in modo stringente la relazione complessa fra ricerca e pratica educativa, in particolare per quanto attiene alla natura del rapporto mezzi-fini, la cui reciprocità ha incidenza sia sui processi decisionali sia sugli assetti teorici.

Questo saggio propone una riflessione metodologica sul rapporto mezzi-fini all'interno di un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità. *L'educazione possibile* – senza condizioni, per tutti e per ciascuno – trascende il campo dei diritti e si configura, oltre che come esortazione etica, come impronta identitaria e fonte di legittimazione di ogni scelta pedagogica. Il senso dell'agire educativo rinvia, infatti, alla direzione utopica e aperta della possibilità, che, da un lato, sollecita un impegno assoluto, integrale, tenace e libero da riserve, vincoli o presupposti di qualsiasi natura verso lo sviluppo pieno ed emancipante dell'Altro e, nel contempo, sostiene l'intenzionalità progettuale, valorizzandone l'orientamento euristico, processuale, creativo, dinamico e contestuale².

Una mediazione teoria-prassi che attualizza il principio di educabilità

Se, con Meirieu³, consideriamo il discorso pedagogico nella sua articolazione, complessa e irriducibile, intorno ai tre poli che esprimono, rispettivamente, le dimensioni assiologica, scientifica e prasseologica dell'educazione, risulta evidente che la modalità fondante dell'assunto "tutti sono educabili" non si esplica attraverso una logica di tipo ipotetico-deduttivo,

² In particolare, in ambito didattico, la rilevanza del contesto esprime anche una valenza generativa nel «principio di gravidanza contestuale» proposto e discusso da N. Paparella nella sua opera *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p. 19.

³ Ph. Meirieu, *Méthodes pédagogiques*, in P. Champy – C. Éteve (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, 2005, pp. 630-635.

per la quale da un insieme di assiomi si inferiscono proposizioni oppure ulteriori ipotesi verificabili o falsificabili, giacché il principio di educabilità non può essere tradotto in modo univoco e determinato in una o più prassi, per esempio secondo procedure generali e aspecifiche tipiche della razionalità tecnica, ma esige di essere *localmente interpretato*, con riferimento (1) alla multiforme costellazione di idee, valori, fatti, fenomeni, credenze, esperienze che concorre a definire ogni situazione nella sua unicità; (2) alla varietà di quadri teorici accreditati - disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari e metadisciplinari⁴ - che rappresentano una pluralità di chiavi di ingresso per la delucidazione di temi e problemi; (3) alla disponibilità di una gamma ampia ed estendibile di criteri, metodi, strategie, strumenti, artefatti che modellano, supportano e regolano l'azione. Tali interpretazioni sul campo del principio di educabilità generano decisioni non standardizzate che esprimono una precisa responsabilità pedagogica; come osserva Frabboni riguardo ai modelli formativi, «la scelta non è mai il frutto di un equazione algebrica perché l'Educazione si trova radicata nella storia e nell'esperienza. E respinge qualsivoglia postulato astratto e apodittico.»⁵ Reciprocamente e simultaneamente, ciascuna scelta interroga, puntualizza, ridefinisce le componenti interessate in ciascuno dei tre poli, le rispettive relazioni e i corrispondenti equilibri. Così, il rapporto mezzi-fini si iscrive in un approccio critico-ermeneutico dell'unità dialettica teoria-prassi, che evoca, non marginalmente, norme, valori, desideri, motivazioni e intenzioni - taciti o manifesti, talora contraddittori - ed esalta l'incertezza, la specificità, la singolarità, la provvisorietà, l'irriproducibilità, la contestualità, la processualità nonché la connotazione storico-culturale di ogni fatto o fenomeno educativo.

La ricerca pedagogica interviene in questi percorsi interpretativi sia attraverso la messa a disposizione di un sapere capace di alimentare,

sorreggere e collocare criticamente l'elaborazione di significati che dà impulso alla tensione progettuale sia con la produzione di modelli e quadri concettuali portatori di criteri di coerenza fra intenzione e azione.

Comporre interpretazioni attendibili del principio di educabilità corrisponde allora a rendere *intelligibili*, nell'accezione platonica del termine, le pratiche educative, nella prospettiva evolutiva di un accrescimento della qualità a beneficio di tutti e di ciascuno. I modelli di intelligibilità possono essere disponibili o divenire essi stessi prodotti di ricerca in cui mezzi e fini esprimono un *continuum* che si autoalimenta e si snoda in una rete sempre più fitta di responsabilità.

Per una costruzione condivisa di modelli di intelligibilità delle pratiche

L'intelligibilità delle pratiche - siano esse concretamente in atto o teoricamente ipotizzate - costituisce un punto di incontro e di vicendevoles sviluppo per ricercatori e operatori nella triangolazione teoria-prassi-teoria, che trova piena realizzazione, in particolare, nei percorsi di ricerca partecipata ispirati a criteri ecologici di autentica co-progettualità e di partenariato. La cooperazione fra attori eterogenei per ruolo, *background* e risorse - impegnati in modo consapevole in una trasformazione delle pratiche concettualmente fondata ed eticamente orientata, che contestualmente produca sapere pedagogico - sollecita una riflessione sul piano metodologico, in quanto la co-costruzione di modelli di intelligibilità pone in primo piano il tema dell'attribuzione condivisa di significati a un medesimo oggetto di studio attraverso l'articolazione di prospettive e quadri di riferimento diversi e richiede una chiarificazione, secondo criteri di compatibilità e complementarietà, della dialettica mezzi-fini sottesa ai differenti approcci coinvolti.

Di fatto, lavorare sull'intelligibilità del gesto educativo non soltanto sullo sfondo, aristotelico, della valorizzazione della *praxis* come intelligenza dell'azione⁶, ma anche in

⁴ J. Ardoino, *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, «Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente», 25-26, janvier-décembre 1993, pp. 15-34.

⁵ F. Frabboni, *Il problematicismo pedagogico*, «Studi sulla formazione», 1 (2012), pp. 11-23 ISSN 2036-6981 (online)© Firenze University Press p. 19.

⁶ P. Maubant, *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour*

termini di (ri)formulazione e ideazione di sapere, superando la cesura gerarchica tra fruitori e produttori in favore di una configurazione paritaria, flessibile e variabile di posture⁷, mette in gioco sfide identitarie, riconducibili alla permeabilità e alla fluidità delle frontiere degli ambiti di competenza, come pure processi e strategie di integrazione di paradigmi analoghi a quelli che si verificano quando si mettono in campo sinergie fra più discipline.

Riguardo al primo aspetto, come avverte con fine perspicacia Blanchard-Laville nella sua analisi delle condizioni psicologiche della co-disciplinarietà nella ricerca educativa⁸, pensare insieme, «*co-penser*», per produrre congiuntamente un sapere originale unitario non è facile: l'analisi di uno stesso *corpus* di dati a partire da una pluralità di paradigmi è potenzialmente destabilizzante; inoltre, alcuni processi negoziali possono rendere precario il soddisfacimento dei bisogni di sicurezza, legittimazione, riconoscimento degli attori, e favorire un rigido ritiro identitario pregiudizievole per la generatività dialettica degli scambi. I risvolti squisitamente relazionali dell'interdipendenza positiva e dell'ibridazione reciproca fra ricercatori e operatori sono ineludibili in quanto costitutivi della ricerca partecipata, ma è opportuno non sottovalutarne la portata; le tensioni evidenziate da Kaës fra i sistemi di pensiero personale e di pensiero comune all'interno di un gruppo⁹ necessitano di essere attivamente gestite in modo collegiale. In particolare, può risultare proficuo un esplicito, puntuale confronto sul senso percepito dei processi di contestualizzazione, decontestualizzazione e ricontestualizzazione sia dei dati sia degli esiti di ricerca, capace di collocare mezzi e fini in una sequenza spiraliforme e mutuamente trasformativa, superando le contrapposizioni tra il perseguimento di risultati “rilevanti per la

la formation professionnelle des enseignants, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 237.

⁷ J. Donnay, *Chercheur, praticien, même terrain*, «Recherches qualitatives», 22 (2001), pp. 34-53.

⁸ C. Blanchard – Laville, *De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation*, «Revue française de pédagogie», volume 132, 2000. *Evaluation, suivi pédagogique et portfolio*, pp. 55-66.

⁹ R. Kaës, *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*, Paris, Dunod, 1994.

pratica” e di contributi “di interesse teorico” che avallano un'implicita conflittualità strutturale, depotenziando l'efficacia del partenariato.

Le strategie di integrazione entrano in gioco nella realizzazione di tale confronto: un approccio integrato all'intelligibilità delle pratiche in educazione può risultare promettente per coerenza interna e varietà di apporti. La sua messa in atto può trarre un utile indirizzo, per similitudine, dalle diverse modalità impiegate nelle varie tipologie di *metodi misti*, dove metodi quantitativi e qualitativi operano congiuntamente in uno stesso disegno di ricerca¹⁰. Nel caso della ricerca pedagogica, può infatti rivelarsi feconda una declinazione estensiva del carattere “misto” dei metodi, al fine di mutuare dalle procedure integrative di approcci quantitativi e qualitativi forme analoghe di trattamento della molteplicità di prospettive disciplinari¹¹ o funzionali¹².

Se, per esempio, si riprende la classificazione proposta da Greene, Caracelli e Graham¹³, che individua cinque distinte categorie di metodi misti in funzione degli obiettivi di ricerca, e la si trasferisce ai gruppi co-disciplinari o multiprofessionali di ricerca pedagogica impegnati in compiti comuni di indagine sull'intelligibilità delle pratiche, si ricavano traiettorie interessanti per promuovere il dialogo mezzi-fini in un'ottica evolutiva. Più precisamente: la triangolazione, che mette l'accento sulla convergenza dei risultati, può

¹⁰ Per una ricognizione critica comparativa delle definizioni di “metodo misto” in letteratura, si veda F. Ortalda, *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci, 2013. Per un approfondimento delle potenzialità dei metodi misti in ambito educativo, si veda J.W. Creswell – A.L. Garrett, *The movement of mixed method research and the role of educators*, «South African Journal of Education», 28 (2008), pp. 321-333.

¹¹ B. Robbes, *Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique*, «Éducation et socialisation» [En ligne], 34 (2013), on line il 5 dicembre 2013, consultato il 7 dicembre 2015. URL : <http://edso.revues.org/434> ; DOI : 10.4000/edso.434

¹² Per quanto concerne i rapporti fra ricercatori e operatori in ambito educativo, si veda M. Deprez, *Chercheur cherche sujets: la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité*, Recherches Qualitatives, Hors série, 3, 2007, pp. 384-395.

¹³ J.C. Greene – V.J. Caracelli – W.F. Graham, *Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs*, «Educational evaluation and policy analysis», 11 (1989), pp. 255-274.

sostenere l'elaborazione *a posteriori* di significati comuni; l'iniziazione, che mette in luce eventuali paradossi o contraddizioni, condotta attraverso il ricorso a pratiche riflessive¹⁴ può favorire la discussione di norme o saperi prima taciti o impliciti, portare in superficie sistemi di credenze, definire quadri valoriali che orientano le scelte; la complementarietà, che coniuga positivamente la diversità, può salvaguardare le identità senza sacrificare il confronto autentico; l'espansione, che allarga il progetto di ricerca a più ambiti, può valorizzare l'apertura a nuove risorse inizialmente non disponibili e dilatare le visioni su uno stesso oggetto; lo sviluppo, infine, con l'uso sequenziale dei metodi per stimolare approfondimenti, può preparare il cambiamento consapevole. Il riferimento a un metodo e, conseguentemente, a criteri di validità, permette di curare la qualità dell'integrazione e di raggiungere risultati significativi.

La co-costruzione di modelli sempre più pertinenti di intelligibilità per saldare il principio di educabilità ad ogni originale possibilità di azione sulla realtà - possibilità che, come rimarca Bertolini, in pedagogia può soltanto essere pensata che come infinita¹⁵ - rappresenta un compito integrato di esercizio di responsabilità: moltiplicare le condizioni e le opportunità per il suo pieno espletamento stimola la ricerca metodologica nella direzione transattiva di una consapevole e creativa apertura di frontiere disciplinari e di ruoli funzionali.

Teresa Grange

Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

Verso una transcientificità della ricerca pedagogica

Paolo Levrero

Il testo illustra come il dibattito epistemologico sulla pedagogia, anche all'interno del contesto italiano, abbia inteso chiarire l'identità scientifica di questo sapere. Poiché la pedagogia è una scienza rivolta allo studio sull'uomo, la sua ricerca deve poter considerare ogni aspetto che riguardi l'umano e l'umanità. Proprio la sua solidità epistemologica è la condizione attraverso la quale la pedagogia può porsi in relazione con le altre scienze. Questo è il presupposto affinché possano istituirsi rapporti intra-, inter- e transdisciplinari.

The text illustrates that the epistemological debate on pedagogy, even within the Italian context, aims at clarifying the scientific identity of this knowledge. Since the pedagogy is a human science, its research has to consider every aspect of human being and humanity. Its epistemological strength is the condition through which pedagogy can relate to other sciences. This is the premise so that relationships intra-, inter- and trans-disciplinary can establish.

Traiettorie della ricerca pedagogica

Nel considerare le *traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari della ricerca educativa*, pare utile in primo luogo rammentare i significati che denotano il termine "traiettoria". Tale vocabolo, indicando la linea descritta nello spazio da una entità che muove da un punto in direzione di altri punti, implicitamente richiama un'origine a partire dalla quale il moto ha avuto inizio.

¹⁴ Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Edizione italiana a cura di Maura Striano, Milano, Franco Angeli, (1987) 2006.

¹⁵ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

Riguardo alla questione qui esaminata, ciò sospinge a domandarsi in cosa consista e dove si situi l'origine della ricerca educativa. Una volta chiarito questo aspetto, risulterà più agevole procedere con l'analisi della *disciplinarietà* al fine di formalizzare l'assetto euristico mediante cui procedere nell'indagine della realtà. In tal senso, sembra opportuno riconoscere nella *pedagogia* l'epicentro generativo della ricerca in oggetto. Si pone, pertanto, una questione preliminare non ascrivibile a meri aspetti terminologici, ma che rinvia alla dimensione epistemologica. Se si intende costruire una ricerca cogentemente curvata sull'analisi degli oggetti di studio propri di un sapere, occorrerà che quest'ultimo venga dotato di una struttura disciplinare organizzata. La traiettoria – concetto nel quale si addensano metaforicamente gli orientamenti della ricerca – si descrive in questo caso non già, quindi, a partire da un semplice apparato disciplinare – termine con cui ci si riferisce a un sapere laddove esso si disponga a essere insegnato –, bensì da una scienza, ossia la pedagogia generale. Riferendosi alla natura epistemica della pedagogia sarà possibile istituire congruamente un processo di ricerca e conoscenza che diparta dai plessi euristici di una scienza e che consenta di poter operare adeguatamente all'interno delle dimensioni prassiche con le quali si confronta.

Il quadro epistemologico

Il dibattito epistemologico¹ che negli ultimi decenni ha contraddistinto la pedagogia anche all'interno del contesto italiano ha inteso promuovere una chiarificazione circa l'identità scientifica di questo sapere. In particolare, il confronto avviato a partire dagli anni Ottanta del Novecento tenta di ricostituire la scientificità della pedagogia muovendo dalla necessità della sua progressiva fondazione, anche a seguito d'una crisi maturata al suo interno che per lungo tempo ne ha provocato la

disseminazione entro il quadro complessivo delle scienze dell'educazione. La riflessione epistemologica definisce lo statuto scientifico, ossia quell'assetto sistemico di fondamenti teorici e dimensioni pratiche che sostanziano la ricerca pedagogica. Vengono precisate le idee e i concetti attraverso i quali il pensiero pedagogico si dispiega. Si identifica una struttura in grado di sorreggere tale discorso. E, insieme, si chiariscono le logiche e i linguaggi mediante cui il pensiero pedagogico può trovare espressione giungendo a ottenere un ordine insieme formale e sostanziale. La robustezza epistemologica è la condizione attraverso la quale la pedagogia può porsi in autentica relazione – democratica e autenticamente collaborativa – con le altre scienze. Ciò allontana il rischio di ossificare le culture in dogmatismi (in ossequio a principi incontrovertibili), dotando di un intrinseco pluralismo il discorso cui la scienza perviene (necessario per rifuggire asfittiche semplificazioni e retoriche). Qui risiede il presupposto affinché possano istituirsi rapporti intra-, inter- e transdisciplinari. In primo luogo, l'attenzione è posta all'interno della pedagogia al fine di produrre un sapere unitario capace di indagare in maniera critico-problematica i suoi oggetti. Guardando oltre se stessa la *pedagogia generale* può dilatare il proprio discorso alle scienze naturali, ma anzitutto alle altre scienze umane – e fra queste peculiarmente instaurare un dialogo con le *scienze pedagogiche*, le *scienze dell'educazione* e le *scienze della formazione*², al fine di poter meglio conoscere e intervenire nelle problematiche connesse con i propri oggetti.

Gli oggetti di studio della pedagogia generale

La ricerca pedagogica, corroborata da un adeguato impianto epistemologico, chiarisce la propria natura scientifica. L'apporto decisivo offerto alla pedagogia da tale riflessione ha riguardato l'articolazione complessiva degli oggetti sui quali si dispongono il pensiero, la ricerca e la critica propri di questa scienza. Se la dignità e l'autonomia epistemiche della

¹ Cfr. G. Sola, *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002; Ead., *L'epistemologia pedagogica italiana e il «Documento Granese-Bertin»*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2015.

² M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano 2006, pp. 120-127.

pedagogia provengono dalla sua natura di organico sistema di saperi, il *proprium* dell'attività euristica si ritrova nell'indagine rivolta alla conoscenza generale «della formazione, dell'educazione e dell'istruzione»³ culturale dell'uomo. Oltre al concetto di "educazione" che ha rappresentato nella tradizione consolidata della pedagogia l'oggetto precipuo e per lungo tempo esclusivo della ricerca, il contributo fornito da alcuni studi⁴ non soltanto ha richiamato l'importanza che assume nell'orizzonte complessivo dell'esistenza umana l'"istruzione culturale" – così come è la storia della pedagogia medesima a suggerire –, ma ha posto pure una centralità assiale nell'idea di "formazione umana". Se l'educazione può essere considerata come "eteroeducazione" poiché si genera nell'incontro che coinvolge due o più soggetti, la formazione trova la propria ragion d'essere nella tensione originaria che ogni uomo vive nella propria interiorità. Essa si realizza in un processo orientato al prendere forma di ciascun soggetto, attraverso continue trasformazioni, in accordo con la sua natura e le forme della sua cultura umana. Si tratta di un itinerario mai concluso che si protrae nel tempo della vita. Radicata nella coscienza, la formazione vive nell'essenza dell'uomo sostanziandone l'esistenza; si costruisce in armonia con i ritmi della sua storia personale. Nell'istruzione si scorge, poi, quella disposizione anch'essa affatto umana alla conoscenza. Sostenuta da un pensiero soggettivo che rappresenta la cifra essenziale dell'essere umano, l'istruzione rivolge la coscienza e l'intelletto all'interpretazione critica della realtà. Il mondo interiore perviene a un progressivo ordinamento delle disposizioni umane mediante il confronto con i saperi. Non soltanto perciò si producono culture, ma si attua una *culturalizzazione* attraverso l'esperienza conoscitiva della realtà. Una riflessione che assuma la pedagogia quale scienza della formazione, dell'educazione e dell'istruzione dell'uomo mostra la necessità di

intendere tale sapere come architettura rigorosamente sostenuta da un adeguato apparato epistemologico. Se intesa quale dimensione metateorica che ciascuna scienza volge in se stessa, l'epistemologia appare come il continuo processo atto a conferire rigore alla organizzazione delle scienze.

La ricerca pedagogica

L'architettura epistemologica conferisce uno *statuto scientifico* ossia l'insieme di apparati conoscitivi, logico-linguistici e procedurali che consentono alla pedagogia di indagare in piena autonomia e libertà la generalità delle questioni connesse con i suoi oggetti di studio. La pedagogia è scienza e si sostanzia in quanto ricerca laddove sa produrre idee, conoscenze e culture sulla formazione, sull'educazione e sull'istruzione dell'uomo. Scienza insieme pratica e teorica – animata, cioè, da una sistematicità riflessiva che non si distrae dalla concretezza che l'esperienza formativa, educativa e istruzionale assumono nell'orizzonte della vita –, essa produce conoscenza attraverso riflessioni sulle prassi. Con riguardo all'articolazione dei propri oggetti, sembra preferibile denominare l'attività euristica della pedagogia con l'espressione *ricerca pedagogica*. Ciò permette di considerare il pensiero quale presupposto di scientificità a fondamento della ricerca senza circoscriverla al solo elemento "educativo" che, come si è visto, rappresenta "uno" degli ambiti presi in esame dalla pedagogia. L'autonomia della scienza è poi garantita laddove la pedagogia pervenga a un'articolata organizzazione della sua attività conoscitiva. Questa non si limita a considerare le prassi – sebbene un peculiare aspetto del discorso pedagogico sia rivolto a istituire logiche, procedure e metodologie in grado di strutturare competenze operative che caratterizzino l'intervento pedagogico in accordo con specifici percorsi professionali. Dimensioni teoriche, metateoriche e teoretiche governano la conoscenza pedagogica nell'analisi delle diversificate morfologie formative, educative e istruttive che ne compaiono il discorso.

³ M. Gennari – G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2016, p. 24.

⁴ Cfr. G. Bertagna, *Ritorno alla pedagogia. Ma quale?*, «Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau», 3-4 (2013), LXXI, pp.191-209; cfr. F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna 2006.

Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà

Poiché la pedagogia è una scienza rivolta allo studio sull'uomo, la sua ricerca deve poter considerare ogni aspetto che riguardi l'umano (l'essenza dell'uomo) e l'umanità (intesa sia come il sentimento di appartenenza al genere umano sia quale percezione della propria e altrui condizione umana). Ciò conduce a istituire procedure e strategie conoscitive adeguate alla comprensione della struttura umana nella varietà, nell'unicità e nell'incommensurabilità complessiva dei suoi elementi. Accanto al paradigma empirico-sperimentale, di cui ci si serve in pedagogia laddove si intenda conseguire l'oggettività propria della sperimentazione cui quest'ultima perviene, la *ricerca pedagogica* percorre ulteriori direttrici euristiche, capaci di collocarla all'interno delle dimensioni storiche e testuali, interiori e spirituali, esteriori e materiali entro cui si dispone la soggettività umana. È quanto ad esempio si ripropone il paradigma interpretativo, mediante cui ci si prefigge di dare significati alle realtà indagate attraverso la *Sinnggebung* ermeneutica.

La natura sistemica del sapere pedagogico, considerato nella propria scientificità, suggerisce di dotare la ricerca di un'intrinseca disposizione *dialettica* che renda la conoscenza una dimensione plurale rispettosa della *molteplicità* dei punti di vista. Se ciò deve accadere entro gli apparati della pedagogia secondo un'ottica *intradisciplinare*, essa necessita di commisurare il proprio sapere con le altre scienze. Attraverso legami *interdisciplinari* la pedagogia trova la possibilità di approfondire il problema formativo, educativo e istruzionale stabilendone i quadri epistemologici. Vi è poi una ulteriore prospettiva di natura *transdisciplinare*: essa si situa *oltre* i confini delle singole scienze per giungere a una visione più congrua dei problemi studiati. In primo luogo, infatti, vi sono i problemi – come ha sostenuto Karl Popper⁵. Questi sono di per sé transdisciplinari, dunque muovono “oltre” le discipline. In tal senso può svilupparsi un dialogo fra *scienze* che alla luce dei *problemi* si interrogano su di essi. In

pedagogia, ciò conduce a porre la ricerca al di là delle province consuete, istituendo legami che giungano a comprendere anche le bioscienze, le neuroscienze e le tecnoscienze. Ciò senza trascurare di continuare a prendere in considerazione l'antica ma non per questo superata tradizione delle *Geisteswissenschaften*.

Paolo Levrero
Università di Genova

Ulteriori riferimenti bibliografici

W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel (1978), tr.it., *Metateoria dell'educazione. Introduzione ai fondamenti della scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Armando Roma, 1980.

M. Gennari, *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia 1984.

M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1992.

M. Gennari – A. Kaiser, *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano 2000.

C. Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.

⁵ Cfr. K. Popper, *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, tr.it., Einaudi, Torino 1969.

La ricerca educativa fra invenzione, innovazione e...chiacchiericcio pedagogico

Nicola Paparella

Nel saggio l'autore si domanda come e quando sia possibile che la ricerca produca un'intenzione educativa e possa esplicare una funzione anch'essa educativa. Secondo l'autore è necessario recuperare la rilevanza e la forza propositiva che giunge da colui che fa ricerca, per capire come nascono le domande della investigazione pedagogica e quindi come si individuano i temi che rientrano in questo territorio del sapere.

In the essay the author wondered how and when the research could produce an educational intention and could also carry out an educational function as well. According to the author, it is necessary to recover the relevance and the motivating force coming from the researcher to understand how the questions of educational investigation arise and how to identify the issues that fall within this area of knowledge.

Educare... i ricercatori

È giunto forse il momento di prendere davvero atto dell'anomalia linguistica che accompagna il costruito "ricerca educativa", nel quale l'*aggettivo* non qualifica il sostantivo che l'accompagna, ma serve a specificare l'oggetto tematico dell'azione espressa dal sostantivo.

Si tratta di prenderne atto, non per correggere e meno ancora per spiegare, motivare e magari richiamare analoghe opzioni, anche in termini di indagine comparativa... Tutto questo è stato già fatto e comunque non porta molto lontano.

Vogliamo invece assumere questa anomalia linguistica, quasi come una utile provocazione e quindi chiederci se, come, quando, sia possibile che la ricerca produca una intenzione educativa e possa esplicare una funzione anch'essa educativa, traendone, conseguentemente, ogni possibile conseguenza per dar senso a delle opzioni di cui immaginiamo ci sia tanto bisogno

per orientare, discernere, qualificare e forse anche correggere il lavoro di chi oggi svolge ricerca educativa.

Abbiamo davvero bisogno di *educare la ricerca*, in cento modi e per cento ragioni, anche di tipo etico e deontologico, e prima di tutto per tornare a discutere il suo significato, perché l'indagine non si ripieghi su sé medesima in termini tutto sommato ruminativi e impari, invece, a viaggiare nei territori della *invenzione*.

Nella sua pregevole ricognizione introduttiva della nostra discussione, P.G. Rossi ha ricordato le analisi riguardanti la *fine delle grandi narrazioni e la rottura del confine tra la cultura alta e la cosiddetta cultura di massa o commerciale*¹, ed ha citato Autori che qualche volta sono stati utilizzati non già per capire dove va la cultura contemporanea, ma strumentalmente, per ordinare e piegare o, addirittura, per subordinare e giudicare, obiettivi e finalità², peggiorando la situazione e soprattutto precludendo la possibilità di capire ciò che opportunamente P. G. Rossi mette in evidenza, ossia quella *manca di profondità* e il conseguente *indebolimento della storicità* che sembrano essere aspetti costitutivi del post-moderno.

E questo spiega anche perché mai il territorio della ricerca educativa sia ormai quasi del tutto segnato dal *commento* anziché dalla *scoperta* e, nel migliore dei casi dall'*innovazione*, non già dalla *invenzione*.

È appena il caso di precisare che la parola *invenzione* viene qui utilizzata nel senso e nel modo indicati da S.J. Bruner, ossia come *costruzione guidata da un modello accessibile*³, che è cosa ben diversa dalla *innovazione*, che nasce, si potrebbe dire, dal secondo arco della traiettoria, ossia dal trasferimento dell'*invenzione* nel contesto dell'*operare*, là dove le necessarie mediazioni esigono un supplemento di indagine, da cui poi si ricava e si capisce l'espressione: *ricerca applica*.

¹ Cfr. In questo dossier, P.G. Rossi, *Linee di ricerca. Problemi e pratiche*, sessione II, pp. 53-59.

² Ci riferiamo a come siano state a volte utilizzate le pagine di J.F. Lyotard, Z. Bauman, F. Jameson, G. Lipovetsky, quasi in termini di obbligato tributo per una citazione meramente calligrafica.

³ S. J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1973, pp. 112-113. Si veda poi: N. Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia 1984, p. 50, 55.

Ecco, il primo fattore di criticità, per la ricerca educativa, è proprio questo: l'aver inteso, e il continuare ad intendere - questo segmento della ricerca pedagogica - sempre e soltanto e necessariamente come ricerca applicata.

Qui non sono in gioco primati o rivendicazioni di ruoli e di funzioni, non si tratta di rivendicare una qualità più elevata rispetto a quella della ricerca applicata, anche perché ci si imbatterebbe in complicazioni di tipo epistemologico che è meglio evitare. Ciò che qui è in gioco è il rischio permanente di un *modus operandi* che induce alla perdita di un'autentica *vis ermeneutica* con il conseguente progressivo inaridirsi di ogni sforzo investigativo.

Ed allora, sì, educiamo la ricerca, perché non perda fecondità euristica.

Educhiamo la ricerca, ovviamente, è una espressione elegante per non dire *educiamo i ricercatori* perché essi, nel loro lavoro, sappiano porre al primo posto le domande di senso, lo scavo ermeneutico, la curiosità che spinge a guardare lontano, il gusto di misurarsi con la novità.

Sembra infatti che nella ricerca educativa si sia intrufolato il germe dell'efficientismo e quindi la premura (a volte: l'ansia) di capire che cosa funzioni meglio e che cosa agisca più velocemente, affidando al consenso del contesto la scelta di che cosa convenga fare e di quel che conviene proporre. Trovare il senso, le ragioni, i perché, i nessi fondanti, gli schemi teorici, sono operazioni che non entusiasmano e così, quasi senza accorgersene, ci si attarda nelle stanze del commento, come avrebbe detto Th.S. Kuhn⁴, nelle quali, per quanto oneroso possa essere il lavoro investigativo, non si giunge mai a calpestare i campi ubertosi della creatività, della originalità, della produzione scientifica di qualità.

La scienza del commento, oltre tutto, si traduce, quasi inevitabilmente, in *soggezione* verso i fattori e le voci con più forte pregnanza: possono essere le voci della psicologia dell'analisi del costrutto sociale, i vincoli del dettato istituzionale, i precetti della norma legislativa, i territori delle cosiddette "discipline sorelle".

Anche in ambito scientifico, il confronto fa crescere; mentre invece la soggezione impoverisce.

E la soggezione cede il fianco alle diverse derive epistemologiche che impigriscono la ricerca e la subordinano ad altri saperi. Magari con la scusa della interdisciplinarietà.

Vale allora la pena di sottolineare che la *ricerca educativa è innanzi tutto scienza teorica, poi anche scienza applicata*.

Parallelamente (o, forse, congiuntamente) vale la pena di capire che cosa si debba intendere quando si parla di problemi. Che l'investigazione debba nascere da un problema, è convinzione che possiamo considerare abbastanza condivisa. Se però ci chiediamo come si configura un problema e come lo si debba intendere, allora le opinioni si fanno incerte e per molti aspetti divergenti.

Molti dei problemi di cui leggiamo nei nostri saggi, non sono problemi, ma difficoltà: il problema nasce all'interno di un quadro teorico ben definito e si configura con coordinate corrispondenti ad altrettanti paradigmi interni a quel quadro teorico; la difficoltà invece si manifesta all'interno di una esperienza e qualche volta può anche trovare soluzione attraverso l'utilizzazione di qualcosa che già fa parte del corpus delle informazioni scientifiche consolidate.

Per dirla in altro linguaggio, ed utilizzando le acute osservazioni di Dario Antiseri⁵, potremmo dire che molto spesso i problemi di cui leggiamo nei nostri saggi, non sono problemi, ma *esercizi*, ossia procedure di applicazioni di proposizioni già collaudate.

Il problema pone un quesito effettivo, nasce da un dubbio niente affatto retorico e disegna una traiettoria. L'esercizio punta a risolvere una difficoltà operativa e lo fa utilizzando strumenti già noti, guidato da traiettorie già disegnate o almeno già definite (o altrove definite).

Come nascono le domande della investigazione pedagogica

C'è allora da recuperare, e siamo al secondo punto, la rilevanza, il peso culturale e la forza

⁴ Cfr. Th.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it., Einaudi, Torino 1969.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁵ Cfr. D. Antiseri, *Introduzione alla metodologia della ricerca*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2005.

propositiva che giunge da colui che fa ricerca e quindi dalla sorgente effettiva della domanda investigativa. E questo vale tanto per lo spessore ermeneutico della investigazione scientifica, quanto per la sua eventuale dimensione interdisciplinare.

Non sono, infatti, le formule operative che producono la vera ed efficace interdisciplinarietà e nemmeno il concorso (sempre utile) di più operatori o il guadagno di una molteplicità di prospettive (anche questo utile ed apprezzabile), ma è la natura della domanda da cui muove la ricerca. A volte ci si inganna e si organizza l'indagine per segmenti paralleli, ciascuno affidato ad una diversa competenza. Non è così che si guadagna la dimensione interdisciplinare, perché invece occorre una sensibilità ed una cura specificamente modulata, da giocare, innanzi tutto, nel luogo e nel momento della prima fase dell'indagine.

Torna qui l'idea di un *compito educativo*: abbiamo bisogno di tornare a riflettere (ad educare, ad educarci) sulla *genesì dinamica della domanda*, sul costruito stesso dell'interrogativo che fa partire l'indagine, sul groviglio di risorse che occorre chiamare a raccolta per conferire spinta e direzione all'investigazione.

Si potrà eccepire che questo vale per tutti i comparti del sapere pedagogico, ed è sicuramente vero; anzi, quel che qui sosteniamo vale per ogni territorio attraversato da indagini scientifiche. Sicuramente. Non si può mettere in dubbio. E tuttavia, nel caso della ricerca educativa diventa *una esigenza più forte*, anche più onerosa, perché la necessaria proiezione verso il fare predispone più facili occasioni di cedimento a favore dell'operazionale.

Talvolta, esaminando alcuni prodotti di ricerca, ci capita di prendere atto di apparati sperimentali complessi, di organizzazioni del lavoro sicuramente faticose che certamente hanno richiesto energie di non poco rilievo, e però qualche volta ci sembra che tutto questo sia stato inutile, almeno sotto il profilo della originalità e della innovazione. Saranno state energie ben spese dal punto di vista della diffusione delle competenze didattiche, apprezzabili sotto il profilo della crescita professionale delle persone coinvolte, ma scarsamente utili sotto il profilo scientifico, proprio perché prive di quel fondamento teorico senza del quale i risultati appaiono ammantati di elementi di palese ovvietà o di altrettanto

palese marginalità⁶, quando non servano a *sterilizzare* la realtà.

Il secondo punto di attenzione, allora, ci induce a preoccuparci di capire come nascono le domande della investigazione pedagogica e quindi come si individuano la trama e l'ordito dei temi che rientrano in questo territorio del sapere.

Da più parti e con diverse sensibilità si sta facendo, oggi, un lavoro di scavo che permetta di rilevare evidenze e di consolidare impianti e costrutti che vadano a disegnare gli archi portanti dell'intero edificio disciplinare. Son passati esattamente 50 anni da quando uscì l'*Analisi del discorso pedagogico*, della Carmela Metelli di Lallo⁷, un ponderoso ed eccezionale lavoro che qualcuno oggi ha voluto riprendere⁸ con apprezzabile impegno.

L'analisi ontologica aiuta moltissimo. Ma anche qui, occorre l'idea guida, lo spunto della invenzione, la individuazione di una traiettoria possibile. E forse ci si può arrivare anche agevolmente, se soltanto provassimo a ragionare non già per temi, ma per *grappoli semantici*, ossia utilizzando i nessi e le interconnessioni semantiche che legano insieme più entità previamente definite nella loro essenziale configurazione.

Vogliamo qualche esempio? Parliamo di integrazione. Prima definiamo l'oggetto, liberandolo dall'*hinc* e dal *nunc*, esaminiamolo nella sua consistenza dinamica essenziale, poi ritorniamo al contesto. E in questo pendolarismo fra la nozione decontestualizzata e poi ricontestualizzata, assistiamo ad un avvicinamento ed un allontanamento di questioni diverse fra le quali non sarà difficile distinguere ciò che può valere come semplice rinvio e ciò che invece può richiedere approfondimenti, provocare domande inconsuete, suggerire escursioni all'interno di spazi di investigazione non ancora percorsi. Se allora, proseguendo nel nostro esempio, discutiamo di integrazione, sarà anche possibile

⁶ Si veda in proposito il bel lavoro di M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Ets, Pisa 2011.

⁷ C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.

⁸ Si veda, *ex multis*, M.G. Simone, *L'analisi del discorso pedagogico. L'attualità del pensiero di C. Metelli di Lallo*, in N. Paparella, *Il progetto educativo*, v. 3. Armando, Roma 2009, pp. pp. 113-126.

interrogarsi, non già sulla integrazione dei soggetti in difficoltà, ma anche sulla integrazione *dei bambini normali*, sentendoci sufficientemente liberi dalle urgenze operazionali richieste dai bisogni educativi speciali, e così facendo, può anche accadere che ci si impegni in questo inedito tema (l'integrazione dei bambini normali) con conclusioni anche imprevedibili, con indicazioni processuali che possono rifluire nel contesto di partenza, con uno strumentario concettuale sicuramente più ricco di quello d'avvio e con possibilità di proposta, anche applicativa, del tutto diversa da quelle consuete e, probabilmente, anche più scontate.

Potremo, rimanendo sempre nell'esempio, scoprire che il primo e più importante nesso da approfondire è quello che lega insieme *integrazione e differenziazione*, come aveva già intuito H. Werner⁹, perché l'integrazione rinvia alla differenziazione e l'una e l'altra rinviano allo sviluppo, a sua volta legato alla identità, oltre che alla maturazione e all'apprendimento. Fermiamoci e riflettiamo: senza accorgercene stiamo citando nozioni, processi, concetti che in qualche modo delimitano (o possono delimitare) il campo di una possibile *teoria della inclusione sociale*. E con questa sì, che potremmo tornare, con efficacia ermeneutica e fecondità investigativa, anche nel campo delle mediazioni operative e risolvere, *in maniera davvero innovativa* - ed utile - un'ampia serie di difficoltà connesse ai processi della inclusione.

I luoghi della trasversalità

C'è poi una terza questione. Nasce da una domanda che sin qui abbiamo lasciato in sottinteso. Una ricerca educativa nella quale l'aggettivo venga assunto, provocatoriamente, nella sua autentica connotazione qualificativa, mantiene - come proprio - lo stesso oggetto sin qui riconosciuto o invece considera un altro oggetto o altri aspetti dell'oggetto medesimo?

Si tratta di una domanda che a ben guardare finisce con il coinvolgere l'identità stessa del ricercatore. Ovvero, per dirla in altre parole, stiamo cercando di liberare il ricercatore dal paradosso di chi parla di questioni che non

pratica e pratica questioni di cui non parla. A partire da un tema, quello della trasversalità.

Si discute spesso di competenze trasversali, quelle che mettono in grado di trovare risposte adeguate in situazioni comportamentali nuove, complesse e in qualche modo non previste, ed è evidente il nesso fra competenze trasversali e capability.

Ci domandiamo, però, se il protagonista della ricerca educativa sia capace di esprimere adeguati livelli di trasversalità e di capability o se non debba invece impegnarsi in un perfezionamento di questa importante attitudine.

L'interrogativo trascina con sé e mette allo scoperto un'altra questione: la distanza del dire dal fare, la distanza fra ciò di cui si discute nei protocolli di ricerca e ciò che si pratica nella quotidianità dell'esperienza vissuta.

Il discorso richiederebbe lunghi percorsi dimostrativi, non compatibili con la natura di questo nostro intervento; per affidarci all'intuizione e chiudere la questione con un po' di bonaria ironia, potremmo osservare, a mo' d'esempio, che a giudicare dalla sua straordinaria capacità di praticare intese lungo assi trasversali, il docente universitario può essere presentato come un interprete efficace della trasversalità e però - ecco il nostro assunto - questa speciale sua attitudine resta molto distante da quel che egli scrive quando discute di competenze trasversali, di *capability*¹⁰, di descrittori di Dublino, ecc. Per contro, se egli dovesse assumere la sua nozione di *capability*, come contrassegno effettivo di una sua risorsa personale, si ritroverebbe a gestire in modo del tutto diverso - e forse meno

¹⁰ In altra occasione abbiamo voluto precisare che l'attitudine che definiamo *capability* è qualcosa che sta "a metà strada fra capacità, funzione, competenza, condizione e tutto questo insieme". È un *rendersi capaci*, ovvero un'attitudine a "raccogliere e concentrare le proprie risorse e le proprie energie in vista di un certo risultato". "La *capability* perciò non è tanto la "capacità" quanto *la qualità dell'esser capace*; non è tanto una risorsa, quanto il *potere* di produrre un risultato; non si riferisce tanto all'essere quanto all'essere e al poter essere", e si tratta pur sempre di "una caratteristica che chiede d'essere sviluppata". N. Paparella, *Competenze e capabilities. Transizione verso il lavoro e formazione della persona*, in S.S. Macchietti (ed.), *Titoli o competenze? Le provocazioni dell'oggi per costruire il domani*, Euroma, Roma 2014, pp. 41 e ss.

⁹ Cfr. H. Werner, *Psicologia comparata dello sviluppo* (1926), tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1970.

efficace – certi momenti speciali come possono essere i consigli di dipartimento o la stagione delle abilitazioni o i tempi dei concorsi.

Potremmo dire, generalizzando, che se la *capability* implica sicuramente l'esercizio di competenze "trasversali", è anche vero che non sempre l'esercizio della trasversalità è contrassegno di *capability*. E questo perché la nozione di *capability* include e comporta efficaci livelli di *integrazione della identità personale*.

Si può allora indurre che anche nel caso qui assunto come esempio può essere necessario insegnare a gestire in maniera efficace i processi di integrazione del Sé.

Il campo principe della interconnessione è l'esperienza e quindi è nella esperienza che va collocata la lente di ingrandimento per capire questo tipo di questioni. Se noi mettiamo insieme l'idea di integrazione, l'idea di esperienza e ciò che attorno ad esse si aggrega, cogliamo alcuni tratti dell'apprendimento che caratterizzano la nostra quotidianità e che paradossalmente sono quasi negletti nelle indagini rubricate sotto l'etichetta di ricerca educativa.

Sono pochissimi, fra noi, gli studiosi del cosiddetto *apprendimento esperienziale*¹¹.

Alcuni ne parlano soltanto in riferimento alla formazione degli adulti, altri ne discutono per...dovere d'ufficio. Pochi lo assumono come nodo principe del compito didattico.

Il trans-disciplinare che alcuni studiano – con molto profitto – attraverso i percorsi trasversali operabili fra le discipline¹², si coglie o è possibile coglierlo dal basso nella composizione dinamica delle esperienze, con risvolti che talvolta sanno di prodigioso.

Quando in una grande industria dolciaria italiana, fra gli anni sessanta e gli anni settanta, l'introduzione dell'automazione nei processi di produzione si accompagnò, negli operai, a forme di malessere fisico (sindromi di tipo metabolico), si cercò di intervenire riducendo il carico di lavoro e quindi il numero delle ore di lavoro in fabbrica. Non si ottennero risultati apprezzabili. A qualcuno venne in mente di

utilizzare, per alcune ore al giorno, le persone addette ai nastri di produzione automatizzata, in reparti di lavoro artigianale, per una produzione di nicchia, da gestire secondo i metodi tradizionali. Il disagio, un po' alla volta, rientrò nei limiti della normalità.

Allora non ci si accorse che quella esperienza poteva interpellare anche l'esperto di didattica, anzi, di didattica speciale: trasferire il soggetto in difficoltà, in contesti operativi diversi da quelli contrassegnati dal suo problema, può diventare risolutivo del problema medesimo. Oggi lo si fa con i manager, attraverso il *team building* e le altre tecniche di apprendimento esperienziale¹³, che sembrano tutte molto utili ed efficaci, ma per le quali manca ancora un assetto teorico che le possa ricondurre nel più ampio discorso dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Si tratta di credere nella unità della persona e nei dinamismi dei processi di integrazione. E quindi nell'esistenza di percorsi trasversali. Soltanto da qualche tempo, ci si sta accorgendo che questi percorsi sono germinativi di speciali ed apprezzate competenze non classificabili all'interno di una sola disciplina¹⁴. Ci si sta accorgendo che queste speciali competenze meritano d'essere studiate (e poi anche rilevate e valutate).

Sicuramente è utile rivedere il focus della progettazione spostandolo da impianti basati su uno sviluppo del sapere di tipo lineare a modelli procedurali di tipo strutturale, così come è utile la premura didattica di mettere in evidenza le possibili intersezioni tra i diversi settori. Ma qui siamo già alla mediazione didattica, siamo già nella innovazione. Abbiamo saltato l'invenzione. Abbiamo saltato il quadro teorico. Ed allora, giusto per segnare un percorso o per fermare una ipotesi di lavoro, proviamo a chiederci, ad esempio: non è forse il caso dopo

¹³ Cfr. S. Colazzo, *Esperienza e metafora nell'outdoor training*, in S. Colazzo (a cura di), *Formare gli adulti. Questioni di progettazione e valutazione negli ambiti dell'apprendimento esperienziale, apprendimento per metafore, outdoor training*, Amaltea, Melpignano (Le) 2009, pp. 9-34. Si veda pure: A. Tarantino, *Essere sulla stessa barca. L'apprendimento in un contesto di team building*, in E. Del Gottardo, *Apprendimento. Verso una comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016, pp. 121-142.

¹⁴ Cfr. A. Paparella, *Esperienze ed efficacia: strutture della comunicazione formativa*, in E. Del Gottardo, *Apprendimento, ecc.*, cit., pp. 143-160.

¹¹ Fra i lavori più recenti, segnaliamo: E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016.

¹² Un bell'esempio: P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento 2003.

anni di indagini sull'impianto curricolare, fermarsi un momento per riconsiderare le teorie del curricolo¹⁵? Analogamente, dopo anni di esperienza, anche molto utile, sulla programmazione e sulla progettazione didattica, non è il caso di tornare al discorso teorico, per non fermarsi alla definizione del *progetto*, ma per cogliere *i dinamismi della sua enazione*, ossia dalla sua messa in scena, secondo criteri, regole, prospettive, coinvolgimenti¹⁶ che meritano d'essere convenientemente approfonditi?

Ulteriori elementi di criticità

Abbiamo ricordato l'impegno di Carmela Metelli di Lallo, a proposito dell'analisi del discorso pedagogico. Non ci piace ripeterci, ma il controllo scientifico del discorso pedagogico è davvero un compito prioritario, un contesto nel quale chi fa ricerca educativa non può che impegnarsi quotidianamente.

Ad un registro più modesto e però sicuramente più decisivo, si ripresenta, con sempre maggiore criticità, il problema della precisione terminologica. In un recente convegno nazionale abbiamo registrato, in una sola mattinata, almeno sei usi differenti della aggettivazione "*epistemologica*". È evidente che non possono essere tutti e sei esatti. A quel punto quella parola non serve più.

A volte si confonde *sistemico* con *sistematico* (e viceversa), si dice *struttura* e si vuol dire *impianto*, si discute di *curricolo* e si vuol parlare di *piano degli studi*; l'espressione *a priori* è diventata una locuzione avverbiale, il *partecipare* ha assunto una valenza rivendicativa, il *fine* viene identificato con il *target* ... e ci fermiamo qui per non andare nell'area, ancora più oscura del valutare, misurare, parametrare... o nel territorio dei criteri, degli indicatori e dei descrittori, questi ultimi quasi sempre ignorati, persino in sedi e con risvolti ufficialmente censurabili¹⁷.

Un campo che di per sé sarebbe molto fertile, ma che resta poco esplorato (e qualche volta esplorato male) è quello che potrebbe trovare configurazione a partire dall'accumulazione delle indagini empiriche o delle ricerche applicative, quando dal confronto con la prassi si volesse risalire ad una possibile riparametrazione del disegno teorico. Qualche volta ci si limita a far diventare schema generale ciò che invece è soltanto una immagine settoriale e forse persino incompleta, quasi ignorando che il percorso che conduce alla generalizzazione o, almeno, alla verifica della trasferibilità, è un percorso da gestire con uno speciale rigore metodologico.

Per ultimo, ma non da ultimo, un motivo di criticità che oltre tutto ci addolora particolarmente, è la presa d'atto del venir meno, sul fronte della difesa della scientificità o su questo fronte che abbiamo provocatoriamente definito della *educazione della ricerca educativa*, delle attese che avevamo riposto nei confronti delle Società scientifiche, dalle quali ci attendiamo molto di più, in maniera molto più sistematica, e con puntuale attenzione verso tutti. E la prima attenzione è quella proattiva che promuove le competenze e la fertilità euristica.

Nicola Paparella
Università Telematica Pegaso

¹⁵ Una prima analisi in questa direzione è in N. Paparella, *Il curricolo*, in N. Paparella, *Il progetto educativo*, v. 2: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma 2009, pp. 143-165.

¹⁶ Cfr. N. Paparella, *L'agire didattico*, Guida, Napoli 2012, pp. 137 e ss.

¹⁷ Si veda, ad esempio, N. Paparella, *Valutazioni. Fra competenze e chiacchiericcio docimologico*, in D. De

Terza sessione

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

DISCUSSANT D'INTRODUZIONE

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

Loretta Fabbri

Mettendo in discussione la lontananza epistemologica e storica tra ricercatore e professionista, il testo illustra la possibilità di riarticolare il loro rapporto in modo tale da promuovere una nuova integrazione fra ricerca, apprendimento e trasformazione.

La ricerca educativa, per essere utile alle comunità, deve sollecitare apprendimenti trasformativi, che si generano dentro la complessità del reale, delle sue dinamiche e relazioni.

Questioning the epistemological and historical gap between researcher and professional, the text aims at illustrating the possibility of reorganizing their relationship in order to promote a new integration among research, learning and transformation.

To be useful for the communities, educational research has to stimulate transformative learning, produced within the complexity of reality, its dynamics, and its relationships

Legittimazione di nuove prospettive di significato

Possiamo rilevare un movimento trasversale che si muove verso uno stesso obiettivo: definire e legittimare forme di ricerca che mettano in relazione attori e interessi diversi secondo nuovi orizzonti e possibili ambiti di reciproco influenzamento.

La distanza tra saperi accademici e problemi reali, siano essi educativi, organizzativi o sociali, è una criticità consolidata che pone interrogativi e sollecita soluzioni. La scarsa

rilevanza attribuita alla ricerca accademica è una delle emergenze da tematizzare. Possiamo però richiamare alcuni consolidati che delineano e legittimano la ricerca di nuovi paradigmi. Per esempio, la collaborazione tra ricercatori e *practitioner* è considerata una tra le condizioni necessarie per produrre *conoscenze utili*. La creazione di conoscenza non è più ritenuta una prerogativa dei ricercatori. Alcuni studi¹ hanno influenzato la ricerca in generale e con essa la ricerca educativa. Già Argyris e Schön² riposizionarono i rapporti tra professionisti e ricercatori, a partire dal concetto d'indagine. Se riteniamo che i professionisti siano degli indagatori cui è richiesto, nel corso dell'attività lavorativa ordinaria, di individuare e correggere gli errori nella prestazione organizzativa, come si deve concepire il loro rapporto con chi svolge ricerche accademiche sull'apprendimento organizzativo? Quali sono le conseguenze delle varie risposte a questa domanda per i ruoli, gli atteggiamenti e i metodi appropriati dei ricercatori? La risposta a queste domande parte dal riconoscimento che il processo di apprendimento organizzativo è realizzato da professionisti che sono di per sé

¹ Cfr. S. Gherardi, *La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo*, «Studi organizzativi», 1 (2000), pp. 55-72; S. Gherardi, *Sapere situato ed ambiguità decisionali in una comunità di pratiche*, in «Studi organizzativi», 3 (2003), pp. 159-183; M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 1993; J. Lave - E. Wenger, *L'apprendimento situato*, Erickson, Trento 2006; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003; J. O'Neil - V. J. Marsick *Understanding Action Learning. Theory into practice*, AMACOM, New York 2007.

² Cfr. C. Argyris - D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.

degli indagatori, che gli argomenti che interessano ai professionisti organizzativi e ai ricercatori hanno vaste aree di sovrapposizione. La tesi dei due autori è che, se «la prassi organizzativa quanto la ricerca accademica sono concepite come forme d'indagine, è possibile riarticolare la visione tradizionale del loro rapporto in modo tale da promuovere sia conoscenze utilizzabili sia ricerche robuste»³.

L'indagine deweyana ha rappresentato uno dei concetti chiave da cui partire per rivisitare i rapporti tra professionisti e ricercatori. Il ricercatore, che nel pensiero di Argyris e Schön non rientra dentro i paradigmi tradizionali, è capace di condividere la logica dei *practitioner* e desidera produrre conoscenze utili supportando questi ultimi nell'implementazione del processo d'*inquiry* e nel rafforzamento di ragionamenti causali di tipo *situation-specific*. La loro proposta è di mettere in discussione la lontananza epistemologica e storica tra ricercatore e professionista. Individuano, infatti, ciò che essi hanno in comune: entrambi sono indagatori interessati alla scoperta e alla correzione di alcuni errori, alla comprensione di situazioni problematiche, disorientanti e conflittuali. Innanzitutto i professionisti sono tematizzati come soggetti epistemici in grado di riflettere sulla prassi organizzativa, una capacità, questa, che i ricercatori tendono a concepire come loro prerogativa esclusiva. Sono agenti sulla base di un'esperienza, fanno cose in condizioni di complessità e incertezza⁴. Al pari dei ricercatori possono essere interessati a ciò che minaccia la validità dell'apprendimento organizzativo, ossia ai tipi di ragionamento e alle forze di comportamento che portano a trarre lezioni distorte.

A fronte di questa cornice di senso il ricercatore dovrebbe:

1. problematizzare la convinzione che la ricerca possa mettere a disposizione quel particolare tipo di *expertise* che consente ai professionisti di risolvere i propri problemi;
2. chiedersi in che modo la capacità d'indagine di un professionista sia potenziata in seguito all'interazione con colui che possiede un'*expertise* fondata sulla ricerca;

3. pensare se sia possibile basarsi solo su conoscenze prodotte dalla ricerca nell'interazione con i professionisti;
4. pensare se sia possibile e utile ignorare l'indagine dei professionisti, le loro teorie, i loro modi di sottoporre a controllo le proprie idee;
5. domandarsi quali conoscenze possiedono i professionisti e in che modo indagano e apprendono.

Ricercatori e professionisti condividono, dentro questa prospettiva, la costruzione di modelli esplicativi dei mondi di vita che indagano, cercano di dar conto dei dati che reputano significativi e spesso mostrano un discreto rispetto per l'evidenza contraria. I modelli dei professionisti, invece, devono essere utili al fine della progettazione e quindi la loro indagine è soggetta a regole diverse. Nella prassi quotidiana i professionisti:

1. pensano in termini di "causalità progettuale". Il loro modello di causalità è specifico rispetto alla situazione. Esso si occupa di fenomeni specifici e non aspira a leggi di copertura generali;
2. generalizzano le loro inferenze situazionali-specifiche di causalità soltanto attraverso un processo che viene definito di "trasferimento riflessivo", trasferimento perché il modello è trasportato da una situazione organizzativa a un'altra in virtù di una sorta di vedere-come; riflessivo perché l'indagatore dovrebbe rivolgere criticamente l'attenzione alle analogie e alle differenze tra la situazione familiare e quella nuova⁵.

È stata una preoccupazione diffusa quella di mettere a punto *setting* metodologici che consentano ai ricercatori di:

1. accedere al mondo della vita degli individui, in particolare a quel processo continuo e contestualizzato dell'attribuzione di significati che guidano gli attori nell'agire sociale e soprattutto di vederne la costruzione negoziale;
2. indagare l'azione, intesa come libera scelta degli attori, conseguente all'interpretazione delle situazioni, indipendentemente da ogni determinismo strutturale (classi, valori,

³ *Ibi*, p. 47.

⁴ *Ibi*, p. 55.

⁵ *Ibi*, p. 61.

- istituzioni) o psicologico (carattere, attitudine, inconscio);
3. guardare la concezione della società, delle organizzazioni, delle comunità come strutture composte da entità agenti, singole o collettive, in costante interazione tra loro, che interpretano, valutano, agiscono, negoziano, all'interno di punti di vista che il ricercatore deve ricostruire, diventando egli stesso partecipe della realtà che intende indagare, se vuole comprendere e non solo descrivere oggettivisticamente le situazioni;
 4. condividere l'assunto che la conoscenza sarà circostanziata e situata piuttosto che universale e generalizzabile e il suo obiettivo sarà quello di descrivere uno specifico mondo sociale.

Le ricerche appartenenti alla famiglia trasformativa partono dall'assunto che la realtà sociale sia il risultato di una costruzione umana che affonda le radici nelle storie e nei saperi situati degli attori coinvolti. La costruzione degli oggetti di ricerca ha a che fare con i processi di negoziazione e transizione di significato tra i saperi di cui sono depositari gli attori coinvolti e il punto di vista del ricercatore. La letteratura metodologica si è rafforzata nel corso degli anni novanta, quando si è verificata un'autentica esplosione di lavori che affrontavano il tema delle metodologie qualitative⁶. Tali lavori provenivano da campi disciplinari diversi e le metodologie che delineavano erano al servizio dell'oggetto di studio e delle sue caratteristiche esigenti soluzioni creative e contestuali. Ciò ha

⁶ Cfr. Y. Poisson, *La recherche qualitative en éducation*, Les Presses de l'Université du Québec, Québec 1991; D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992; C. Cipolla - A. De Lillo (eds.), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano 1996; S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998; A. Melucci (ed.), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna 1998; L. Ricolfi (ed.), *La ricerca qualitativa*, NIS, Roma 1997; L. Fabbri, *Metodologie qualitative e ricerca didattica. I termini del dialogo*, «Studium educationis», 2 (1998), pp. 619-625; L. Fabbri, *La costruzione narrativa del sapere didattico*, in B. Grassilli - L. Fabbri, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 65-91.

consentito un'evoluzione e una diffusione della ricerca qualitativa, facilitando la sua istituzionalizzazione nelle università e la nascita di una copiosa manualistica, ponendo le condizioni per la costruzione di un nuovo linguaggio dell'approccio qualitativo. L'attività di formalizzazione ha, infatti, introdotto una maggiore intersoggettività consentendo alle ricerche trasformative di trarne beneficio sotto il profilo del rigore e della chiarezza concettuale⁷. Determinante è il ruolo attivo e responsabile che i partecipanti alla ricerca assumono. Nelle scienze sociali, psicologiche e pedagogiche non esiste praticamente alcuna forma di conoscenza e di osservazione che non dipenda, anche solo indirettamente, dalla relazione con l'attore sociale. Ciò sembrerebbe valere in un duplice senso: da un lato, perché spesso le pratiche dell'attore costituiscono l'oggetto diretto della ricerca stessa; dall'altro, perché egli è comunque depositario di informazioni preziose per il ricercatore, in quanto è implicato più o meno direttamente, con i fenomeni oggetto di analisi, anche quando essi sono distanti dalle pratiche immediate⁸.

Una volta che si riconosce il compito di comprendere il comportamento o l'agire umano e educativo come qualcosa che comporta interpretazione e coinvolgimento di altri soggetti, piuttosto che predizione o controllo, le auto-descrizioni delle persone che si stanno studiando divengono molto importanti in ogni progetto di ricerca.

L'attribuzione di un'autonomia teorica ai soggetti indagati – siano essi attori sociali, pazienti, o professionisti, ovvero referenti delle scienze sociali, delle scienze cliniche, delle scienze didattiche – comporta sul piano epistemologico la capacità di riconoscere l'esistenza del loro punto di vista, del loro apparato teorico e del sistema di significati che strutturano le attività di queste persone.

In alcune fasi della ricerca non ha alcun senso parlare di ricercatori e di soggetti indagati. Si dovrebbe piuttosto parlare di co-partecipanti ad un progetto la cui realizzazione è possibile se si

⁷ Cfr. G. Gobo, *La ricerca qualitativa. Passato, presente, futuro*, introduzione a D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2002, pp. 21-22.

⁸ Cfr. C. Ranci, *Relazioni difficili, l'interazione tra ricercatore e attore sociale*, il Mulino, Bologna 1998, p. 33.

costruiscono alleanze epistemologiche e pratiche significative e rilevanti. I ricercatori e gli attori sociali sono chiamati a definire in termini negoziali oggetti d'indagine spesso indeterminati, ambigui e contraddittori chiamando in causa le rispettive categorie di significato. Devono condividere in che modo un ricercatore accede alle pratiche di una determinata comunità, quali strumenti sono accettabili per esplicitare i "rispettivi guadagni e ritorni" delle conoscenze prodotte, per la comprensibilità di determinate azioni o per l'esplicitazione di alcuni saperi taciti.

Un altro criterio è quello della "validazione da parte dei partecipanti". Consiste nel chiedere ai membri delle comunità studiate come giudicano gli esiti complessi della ricerca o alcuni aspetti particolari. Il giudizio dei partecipanti non assume il valore di conferma della validità della ricerca. Essi non rappresentano la "realtà", né una rappresentazione più obiettiva rispetto a quella del ricercatore. Hanno conoscenze situate, sono interessati e soprattutto non sono necessariamente più vicini alla verità rispetto al ricercatore. Il confronto tra i risultati della ricerca e le comunità indagate ha un duplice significato. È un livello di triangolazione di punti di vista diversamente interessati che induce forme di "decentramento culturale". È un indicatore della crescente sensibilità trasformativa attribuita dai ricercatori alla loro ricerca. La credibilità di una ricerca si misura anche per la sua capacità di costruire alleanze sociali e culturali finalizzate a trasformazioni possibili e auspicabili⁹.

La ricerca educativa è trasformativa

La ricerca diventa una forma d'intervento tra attori diversi che partecipano a uno stesso processo. Quest'aspetto è ricollegabile a quegli orientamenti metodologici, conosciuti come ricerche trasformative e appartenenti alle metodologie attive di sviluppo, aperti a orientamenti di ricerca più provvisori e contestuali, fortemente impregnati delle ipotesi epistemologiche cui si è fatto riferimento. Tale connessione mette a fuoco quel territorio di confine dove, grazie a processi di meticciamiento, ai metodi qualitativi tradizionali

si sono affiancate altre tecniche "attive" con lo scopo di far prendere coscienza agli attori sociali della loro situazione al fine di modificarla¹⁰. In questo caso la ricerca è così anche e necessariamente una forma di apprendimento sia per le comunità dei ricercatori che per quelle dei professionisti. È l'apprendimento che individua le traiettorie di sviluppo e produce trasformazione. L'allineamento tra ricerca, apprendimento e trasformazione è ciò che consente di definire tutta la ricerca educativa, nel senso che *la ricerca per essere utile alle comunità ha bisogno di sollecitare apprendimenti trasformativi*. I processi di apprendimento interpretati come trasformativi possono essere intenzionalmente sollecitati da congegni di ricerca che producono zone di riflessione in grado di condurre gli individui e le comunità a divenire consapevoli delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche interpretative e produrre nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato.

La ricerca si precisa così come un'attività collaborativa che si assume il compito di aiutare gli altri ad aiutare se stessi: è un terreno che legittima l'incontro tra il sapere del ricercatore, fatto di teorie e tecniche d'intervento, e la conoscenza dell'attore che riguarda più propriamente il sapere sull'azione e sui significati che essa assume nella cultura di cui fa parte. Dentro questo quadro un percorso di ricerca può configurarsi come un vero e proprio itinerario di ascolto in cui la pratica metodologica impiegata (interviste, colloqui, focus-group, ecc.) riesce a declinarsi e a tradursi su più piani: un piano volto a raccogliere informazioni, un piano indirizzato a provocare comportamenti e stimoli, ma anche un piano metodologico in grado di accrescere l'importanza dell'ascolto, che riesca a far parlare e partecipare chi in genere non ha voce o ricopre il ruolo di destinatario instaurando un linguaggio dialogico orientato al mutuo rendersi¹¹.

La ricerca, e con essa l'università in quanto luogo emblematicamente deputato alla costruzione della conoscenza, non può non

¹⁰ Cfr. G. Gobo, *La ricerca qualitativa. Passato, presente, futuro*, cit., pp. 24-25.

¹¹ Cfr. G. Navarini, *Pratiche di ricerca in sociologia clinica*, in A. Melucci (ed.), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, cit., p.166.

⁹ Cfr. Y. Lincoln - E. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills 1985; N. Denzin - Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, London 1994.

rispondere alla sfida della produzione di una conoscenza socialmente emancipativa capace di contribuire alla soluzione dei problemi presenti nelle comunità sociali e professionali. In questione è l'impegno a evitare la costruzione di una conoscenza autoreferenziale, autotelica, decontestualizzata qual è quella che in parte ha caratterizzato la ricerca scientifica. Ciò che s'insegue oggi sono quelle forme di costruzione della conoscenza che si generano dentro la complessità del reale, delle sue dinamiche e relazioni. L'oggetto della ricerca scientifica può così essere determinato dagli interessi o dal progetto complessivo di un singolo o di un gruppo d'individui. Questa prospettiva non nasce per adeguarsi a equivoche istanze di efficienza e vaga produttività, ma per accompagnare alla "ricerca di base" e a quella "applicata" forme di indagine che siano funzionali ad un problema sociale, che contribuiscano ad orientare scelte strategiche e progettuali. Quando ci avviciniamo alle sedi dove "nascono i fatti", entriamo nel cuore delle controversie. Passando dalle teorie alle pratiche quotidiane, aumenta il rumore, si moltiplicano le questioni, si complessificano i problemi. Si apre uno spazio conoscitivo altrimenti non raggiungibile: immergersi, intervenire è anche conoscere. La ricerca ha bisogno di "provocare" o di co-partecipare il cambiamento per poterlo studiare. È la prospettiva delle pratiche che ha consentito l'integrazione e l'acquisizione, nella ricerca-trasformativa, delle procedure che guidano i contesti di azione. Ciò ha comportato lo sviluppo di tagli metodologici e di variazioni al modello originario in grado di consentire la presa in carico, in tutte le fasi della ricerca, dei saperi e delle conoscenze degli stessi attori sociali, minimizzando quanto più possibile la discrasia tra teoria scientifica e pratiche lavorative, consentendo ai saperi professionali di co-costruire l'ipotesi della ricerca e di

La ricerca educativa nei contesti comunitari. Il modello ACL

Salvatore Colazzo

Il testo si concentra sul lavoro nelle comunità e con le comunità, riconoscendone la significativa valenza

compartecipare al processo di co-costruzione delle conoscenze. La ricerca si ridefinisce all'interno di un quadro epistemologico e politico che intende ricollocare l'intenzionalità dei soggetti dentro la ricerca, la possibilità di far partecipare i soggetti alla costruzione della conoscenza di cui successivamente questi si serviranno.

Studiare un problema vuol dire interessarsene, significa spostare l'attenzione da un obiettivo di conoscenza a uno di ricerca di possibilità di azione. La ricerca di possibilità di azioni avviene dentro una disponibilità epistemologica e storica a produrre costruzioni provvisorie che però sanno tematizzare imprevisti, criticità, resistenze: l'analisi e il trattamento dei dati sono contemporanei all'azione, l'azione può produrre effetti inaspettati che riorientano la ricerca in una direzione anziché in un'altra. Dentro questo quadro si allineano i processi di conoscenza con i processi di apprendimento da parte delle comunità coinvolte e i processi di apprendimento e di ricerca con la produzione di azioni trasformative.

Loretta Fabbri
Università di Siena

Ulteriori riferimenti bibliografici

L. Fabbri, *La competenza riflessiva*, in L. Perla - G. Riva, (eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016, pp.230-245.

L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento trasformativo. Per una formazione situata e riflessiva*, Carocci, Roma 2007.

L. Fabbri, *Ricerca didattica e contesti di apprendimento. Nuovi costrutti epistemologici*, in P. C. Rivoltella - P. G. Rossi, (eds.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 97-114.

pedagogica. Per interpretare e comprendere il lavoro nelle comunità sono individuate cinque dimensioni: la dimensione assiologica, referenziale, epistemologica, metodologica e fenomenologica.

Fare ricerca educativa nei contesti comunitari significa riconoscere come le comunità apprendano e trasformino le loro rappresentazione del mondo, come sviluppino nuove forme di auto-organizzazione e come sappiano immaginare molteplici tipologie di intervento educativo.

The text is focused on work in communities and with

communities, recognizing its important pedagogical value. In order to interpret and understand the work in communities, five dimensions are identified: the axiological dimension, the referent one, the epistemological one, the methodological and the phenomenological dimension.

Making educational research in community contexts means recognizing how communities learn and transform their world's representation, how they develop new forms of self-organization, and how they are able to imagine many types of educational intervention.

Il lavoro nelle comunità e con le comunità ha una significativa valenza pedagogica e offre numerosi spunti per sviluppare riflessioni d'ordine metodologico.

Per un pedagogista sperimentale fare ricerca educativa nei contesti comunitari è chiedersi come le comunità apprendano e, apprendendo, cambino i loro quadri di rappresentazione del mondo, conseguendo nuove forme di auto-organizzazione; quale postura debba avere il ricercatore nel momento in cui si approssima al suo oggetto di studio; che tipologie di intervento educativo è possibile immaginare relazionandosi alle comunità.

Svolgeremo il nostro discorso individuando le seguenti cinque dimensioni:

a) assiologica (la comunità quale valore); b) referenziale (definizione del costrutto); c) epistemologica (le teorie di riferimento); d) metodologica (come si studia la comunità e come si interviene); e) fenomenologica (esperienze di ricerca ed intervento con le comunità).

Queste dimensioni, come abbiamo sperimentato nel corso di alcuni PRIN a cui ho partecipato dedicati alle ontologie e alle forme di rappresentazione della conoscenza pedagogica, tornano piuttosto utili quali elementi organizzatori della presentazione dei risultati della ricerca.

La comunità in quanto valore

La comunità come scelta assiologica. Assumere la comunità a oggetto di ricerca, almeno per me, ha il significato di una scelta valoriale. Credo più nella comunità che nell'individuo, ritengo la comunità come un luogo di spontanea realizzazione del soggetto. Mi sento

spontaneamente un comunitarista. Come tale, intendo valorizzare il radicamento sociale degli attori umani, senza tuttavia trascurare l'importanza della libertà e delle differenze individuali. Ciò con cui ho difficoltà a misurarmi è il pensare i soggetti come isolati, impegnati a combattere la propria singolare lotta per l'affermazione di sé, in un quadro sociale caratterizzato da competizione, che nella necessità di limitare l'esercizio della forza come strumento di affermazione personale fonda lo Stato. Insomma non ho simpatie per una visione hobbesiana del mondo. Il comunitarismo è orientato alla differenza, alla complementarità, alla relazionalità come via per raggiungere la pienezza della vita umana. Gli uomini sono radicati in una comunità, ma pure disegnano la propria identità attraverso le distanze che assumono nei confronti dei contesti di provenienza, contribuendo, con ciò, a innovarli. La loro soggettività si forma dentro il grembo della comunità attraverso un processo di individuazione. La comunità verso cui si muovo le mie simpatie è una comunità che, a sua volta, fa un'opzione assiologica nei confronti della democrazia, assunta come la cornice entro cui le differenze possono misurarsi, mettersi in forma, dialogare, contribuendo al rinnovarsi della società. Una comunità in cui la dimensione educativa è essenziale. Una funzione a molti livelli: le istituzioni svolgono nei loro funzionamenti una funzione educativa chiamando i cittadini alla responsabilità, si dotano di agenzie deputate a diffondere il senso civico, dotando i soggetti delle possibilità di concreto esercizio dell'autonomia individuale; i cittadini, a loro volta, si educano reciprocamente attraverso le loro interazioni, e si auto-educano, per regolare i propri comportamenti per renderli funzionali ad una comunità buona.

Per comunità buona intendo quella in cui ciascuno si riconosce con ciascun altro nella condivisione di una comune appartenenza a una forma di vita, a una tradizione, a una concezione del bene; l'identità collettiva è espressa dalla condivisione stabile nel tempo del bene comune. Lo spazio sociale è uno spazio di autorealizzazione composto da persone, membri e non individui: il bene delle persone è il bene della comunità. Appartenere a una comunità significa riconoscere che la comunità è la sostanza di cui noi siamo

costituiti, attraverso essa guadagniamo un'identità stabile nella durata e possiamo mutuamente riconoscerci come individui che hanno scopi, bisogni e preferenze. La comunità, sulla base della condivisione di un orizzonte valoriale, struttura la convivenza pacifica tra i membri che ne fanno parte. Un individuo è autenticamente libero quando si riconosce in istituzioni che sono espressione dei valori in cui crede, può autorealizzarsi seguendo i propri valori. È molto importante potersi riconoscere, da individui, stabilmente nel tempo come parti di una storia più ampia, collettiva e comune.

Problemi di definizione

Comunità sì, ma quale comunità? Esistono centinaia di diverse definizioni di comunità, afferenti a diversi ambiti disciplinari, come giustamente ha sottolineato Sergio Tramma nel suo *Pedagogia della comunità*¹. Giovanni Busino, nella voce *Comunità* dell'Enciclopedia Einaudi², riferisce che Hellerey, in un articolo apparso nel lontano 1955 su «Rural Sociology»³ raccolse più di novanta diverse definizioni di comunità, emergenti da studi empirici di sociologia. Tentò pure di portare a minimo comun denominatore tutte queste definizioni e ritenne di poter dire che grosso modo per comunità si può intendere una collettività i cui membri sono legati da un forte sentimento di partecipazione, sebbene dalla rassegna non si riesce a capire debba intendersi propriamente per partecipazione, data l'ampia variabilità semantica del termine riscontrata.

Analoghe difficoltà definitorie riscontriamo in ambito psicologico, ove la psicologia di comunità sottolinea come oltre che dire che il concetto di comunità si colloca «a ponte tra l'individuale e il sociale»⁴, non si può dire molto altro. Il termine è tendenzialmente «indeterminato, poiché sintetizza un punto di vista politico, sociologico, psicologico del lavoro nella comunità» e «incompleto: il più

delle volte per riferirci alla comunità abbiamo bisogno di specificarne la tipologia, associandovi un sostantivo con funzione aggettivante: parliamo, allora di comunità politica, terapeutica, etica, religiosa, lavorativa e, più di recente, di comunità virtuale»⁵.

Nonostante le difficoltà di definizione del termine «comunità», il costrutto trovando definizioni contestualizzate, si rivela fecondo per lo studio e la comprensione di numerosi fenomeni. L'opposizione *comunità vs società* si è rivelata utile per studiare le dinamiche delle società tradizionali sotto la pressione della società industriale; per definire la sociologia dei piccoli comuni, per comprendere i loro reali, specifici meccanismi di funzionamento, per decifrare come le strutture demografiche, l'ambiente socio-economico, i comportamenti e i modelli culturali dei contesti locali registrino le dinamiche sociali più complessive, metabolizzino il potere integratore dei processi capitalistici, che hanno un impatto talvolta devastante sui piccoli sistemi integrati, sui loro valori, sulle dinamiche di interazione sociale, facenti riferimento a interessi comuni e a tradizioni condivise.

La globalizzazione, creando una società individualizzata, ha fatto emergere indubbiamente una voglia di comunità, che talvolta ha portato a una sorta di mitizzazione della comunità organica altra volte a ipotizzare un progetto politico capace di declinare in forme inedite alcune delle caratteristiche positive della comunità: si pensi all'attuale dibattito sulle nozioni di bene comune, comunanza, moltitudine, ecc.

D'altro canto questa possibilità di uso politico in senso progressivo della nozione di comunità era stata indicata già a metà degli anni Quaranta del secolo scorso da Adriano Olivetti⁶. Per Olivetti la comunità così come noi comunemente la immaginiamo, luogo cioè dell'armonia dei rapporti interindividuali, ispirati a reciproca comprensione e serena fratellanza, probabilmente non è mai realmente esistita, tuttavia noi oggi abbiamo bisogno di comunità per attutire i conflitti che la modernità ha portato, rendendo per molti la vita meno sicura che in passato, ove almeno si poteva contare, in caso di bisogno, sulla solidarietà della famiglia

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. A. Olivetti, *L'ordine politico della comunità*, Nuove Edizioni, Ivrea 1945.

¹ Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della comunità: criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.

² Cfr. G. Busino, «Comunità», in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 3, Einaudi, Torino 1978, pp. 696-709.

³ Cfr. G.A. Hellerey, *Definition of Community*, «Rural Sociology», XX, 1955.

⁴ G. Lavanco - C. Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*, McGraw-Hill, Milano 2006, p. 10.

e dei contesti di vita. Ciò di cui il progetto della modernità ha bisogno – sosteneva Olivetti – è quello di dare compimento alla cittadinanza, con un ethos composto di spirito civico, fratellanza e solidarietà. Oggi, sotto il termine "comunità" possiamo iscrivere tutte le azioni che, sviluppate a livello locale, ma anche utilizzando lo spazio virtuale di internet, mirano a incrementare la partecipazione dei cittadini, sviluppando in essi *agency* ed *empowerment*, o come per altro verso si dice, *capacità*.

Teorie della comunità

Un riferimento inevitabile, per chiunque si occupi di comunità, è sicuramente Tönnies, sebbene si riconosca che la sua posizione oggi non possa che essere assunta in forma critica. La comunità, per Tönnies, è la diretta, spontanea estensione delle relazioni che, all'interno della famiglia si creano tra madre e figlio, tra moglie e marito, tra fratello e fratello, all'esterno della famiglia, tra i parenti meno prossimi e gli affini, i vicini di casa, gli amici. All'interno della comunità, che necessita di un luogo in cui sviluppare la propria azione, si realizza una comunanza culturale: vi è unità di linguaggio, di simboli, di abitudini, che la consuetudine provvede a conservare e a innovare.

I rapporti che si sviluppano nel contesto della comunità sono improntati a intimità, riconoscenza, condivisione di valori, radicamento nei luoghi in cui avvengono gli scambi relazionali ricorsivi. Le differenze individuali, all'interno della comunità, sono tollerate, ma entro certi limiti, poiché ciò che viene ricercata è la costruzione di uno spirito organico, di un'identità grupale. Gli individui sono sollecitati a risolversi completamente nella comunità, trovando nell'appartenenza ad essa il senso della loro esistenza.

La società ha tutt'altro carattere, è costruzione artificiale, un aggregato sorretto da norme esplicite, in cui prevale l'individuo, con i suoi gusti, le sue preferenze, la sua ricerca di identità personale. Non solo la differenza è tollerata, ma di fatto viene accentuata dai processi di individuazione. Si scopre la privacy che nella comunità è dimensione del tutto sconosciuta: vige il rapporto di scambio, basato sul principio

della equivalenza delle prestazioni, favorito dalla moneta, astratto veicolo di relazioni mercantili. Quando due soggetti compiono una transazione non lo fanno poiché interessati della reciproca umanità, piuttosto si relazionano in quanto agenti economici: tu hai ciò che serve a me (il bene), io ho ciò che tu desideri (un potere di acquisto: il danaro), pattuiamo un prezzo che stabilisce il punto equo dello scambio e realizziamo lo scambio. Dopodiché a te non dovrà interessare ciò che farò col bene che ho acquistato, a me non dovrà interessare ciò che farai col mio danaro: ognuno per la propria strada, in splendida solitudine.

Il fondamento della società, dunque, è l'interesse individuale, essa esiste per garantire l'esistenza di un mercato, cioè della cornice entro cui le transazioni di beni e servizi possano avvenire fluidamente.

Tönnies, su questa via, finisce per sostenere che l'avvento della modernità fa piazza pulita di valori quali quelli della solidarietà, che consentivano all'individuo di trovare, nella comunità, un appagamento umano che la società non sa più garantire. La società restituisce agli individui inquietudine, non riuscendo a rispondere al loro bisogno di appartenenza. La modernizzazione, in buona sostanza, è letta come un processo di disgregazione nichilistica della tradizione, che incrementa il senso di angoscia poiché lascia l'uomo solo dinanzi al suo bisogno di senso. Rassegnato alla modernità, Tönnies si pone la questione di come sia possibile addomesticarla. Non crede al sogno superomistico di Nietzsche, piuttosto gli appare convincente la proposta del movimento operaio, che recupera i valori della solidarietà e della fratellanza; movimento operaio però che si rende responsabile del crearsi di un clima di forte contrapposizione all'interno della società, tradendo - a suo parere - l'ideale di pace sociale, che dovrebbe abbracciare per essere veramente all'altezza del compito storico che i tempi richiedono⁷.

Già Weber ebbe a criticare la forte contrapposizione che Tönnies faceva fra comunità e società. Weber sottolinea infatti che se per un verso la comunità induce un'adesione puramente emozionale degli individui, per altro verso, a fronte del costituirsi della società, la comunità deve poter diventare oltre che

⁷ Cfr. F. Tönnies, *Comunità e società*, M. Ricciardi (ed.), Laterza, Roma-Bari 2011.

condivisione irriflessa di modi di vita e valori, scelta razionale commisurata rispetto allo scopo e al valore. Da questa prospettiva comunità e società si trovano a essere polarità dell'agire individuale che deve trovare il modo di conciliare istanze affettive e calcolo razionale, per muoversi all'interno di forme di interazione che, con l'avvento della modernità, si sono fatte più complesse e non possono accontentarsi degli automatismi della tradizione⁸.

Non abbiamo lo spazio per fare riferimento al comunitarismo americano, ma ci piace isolare la posizione di Rorty, che da un punto di vista pedagogico può risultare sicuramente interessante. Rorty colloca al centro della scena lo sforzo umano per tentare di immaginare un mondo in cui si realizzi per tutti gli esseri umani una vita che si ritiene degna d'essere vissuta, cioè una vita dotata di senso.

La ricerca di senso che noi compiamo assieme agli altri non avviene nella purezza dell'empireo, ma all'interno di determinazioni storiche e sociali, che debbono poter essere assunte come punti di partenza da reinterpretare, ripensare, reimmaginare.

Noi siamo radicati in una comunità, ossia abbiamo costumi sociali sedimentati, e aspiriamo alla libertà, cioè alla possibilità di reinterpretarli creativamente, assieme agli altri nostri consoci, che vivono nello stesso orizzonte e che sono interessati come noi a trovare un ulteriore sviluppo al contesto in cui vivono. Questo, a ben vedere, è il gioco della democrazia.

Affinché il gioco democratico funzioni, è indispensabile che nessuno si impicchi alle proprie personali convinzioni, ossia che tutti si sia sì attaccati alle proprie idee, ma si sia anche permeabili a quelle degli altri, assunte come opportunità che ci sono offerte di fecondare e fare evolvere il nostro orizzonte esistenziale. Progresso morale è per Rorty riuscire ad acquisire l'abitudine a non prendere troppo sul serio gli argomenti che potrebbero condurre inevitabilmente a scontrarci con gli altri, a incrementare la disponibilità a risolvere le controversie con il dialogo creativo piuttosto che con il conflitto, che irrigidisce le differenze. La ricerca di senso che noi compiamo assieme agli altri non avviene nella purezza dell'empireo, ma all'interno di determinazioni

storiche e sociali, che debbono poter essere assunte come punti di partenza da reinterpretare, ripensare, reimmaginare⁹.

Metodi e tecniche per attivare la comunità

Se la questione fondamentale è riuscire a rendere protagonisti i singoli, i gruppi e le comunità affinché si avvertano come capaci di agire, sono numerose le tecniche con cui realizzare i processi di attivazione. Quelle che immediatamente vengono in mente sono connesse con l'animazione sociale. Si tratta di un arcipelago di tecniche tutte volte a creare legami e relazioni di fiducia tra i cittadini. Le pratiche di animazione furono in gran parte elaborate nel corso degli anni Settanta del secolo scorso. Il principio ispiratore è che l'apprendimento significativo coincida con la partecipazione attiva dei soggetti alla cultura di appartenenza, sollecitata e retta da operatori intellettuali, consapevoli della loro missione. L'animazione si vuole prossima ai bisogni e alle istanze di protagonismo degli attori sociali, essa è azione culturale della comunità per dar forma a sé da sé, mediante l'espressione di una creatività collettiva fondata sullo scambio.

Assieme al mio gruppo di ricerca, e in particolar modo avvalendomi della collaborazione di Ada Manfreda, ho elaborato una metodologia di ricerca-formazione-intervento finalizzata insieme a creare sviluppo di comunità e insieme sviluppo di competenze in gruppi di operatori in formazione per realizzare sviluppo di comunità. Tale metodologia è stata da noi racchiusa nell'acronimo ACL (Action Community Learning). Si tratta di progettare un intervento complesso attraverso cui vengono creati una serie di livelli, che si presentano come interconnessi e capaci di influenzarsi reciprocamente: livello dei ricercatori-formatori, livello dei formandi, livello della comunità-target, livello delle istituzioni. Le azioni che si sviluppano sono caratterizzate da un alto tasso di riflessività in merito al funzionamento del dispositivo nel suo complesso e nelle sue diverse articolazioni. Ogni livello ha un proprio compito di sviluppo: i ricercatori perseguono l'elaborazione di una teoria (che nel caso specifico può essere

⁸ Cfr. M. Weber, *Economia e società. Comunità* (1922), trad. it. di M. Palma, Donzelli, Roma 2005.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁹ Cfr. R. Rorty, *Un'etica per i laici* (2005), trad. it di E. Mortarini, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

l'individuazione di un efficace dispositivo di formazione di operatori sociali alle metodologie dell'intervento, che nel contempo sia intervento sociale con effetti tangibili sul gruppo-target, nel caso specifico la comunità entro la quale viene "montato" il dispositivo); i formandi apprendono in situazioni laboratoriali teorie e tecniche dell'intervento di comunità, nonché realizzano le condizioni dell'imparare a imparare, maturando una più alta espressione della professionalità; la comunità acquista maggiore consapevolezza di sé, creando i presupposti di una maggiore partecipazione e autonomia; le istituzioni vengono sensibilizzate alle istanze comunitarie, riducendo il diaframma tra sé e i bisogni della comunità.

All'interno di tale complessità, la formazione è sempre autoformazione, nel senso che lo sviluppo delle azioni consente di affinare la capacità di funzionamento del sistema nel suo complesso e di ogni singola componente dello stesso. I formatori diventano più competenti, i discenti accrescono i loro apprendimenti, la comunità diventa maggiormente consapevole delle proprie possibilità, le istituzioni non rimangono estranee al processo di cambiamento messo in atto, in quanto sono sollecitate nel loro potenziale capacitante degli individui, dei gruppi e della comunità nel suo complesso. Proprio per questa centralità della dimensione formativa multilivello, Acl è sì una metodologia d'intervento sociale, ma in quanto valorizza gli approcci della pedagogia e della psicologia sociale e di comunità. Appare, pertanto, orientata alla progettazione/valutazione partecipata di processi educativi di tipo sovraindividuale (potremmo dire "molare"). Essa cioè promuove comunità (provvisorie) di pratiche (quelle dei ricercatori e dei formandi) in interazione con una comunità strictu sensu, le quali danno luogo a situazioni caratterizzate da processi collaborativi-cooperativi di produzione di conoscenza, presa di decisione, e di azioni concertate tra soggetti-gruppi-comunità-istituzioni.

In tali situazioni il nesso apprendimento/cambiamento si concretizza in termini di: a) acquisizione di expertise nel campo della ricerca sociale e dell'apprendimento comunitario, b) crescente partecipazione alla vita sociale degli individui e dei gruppi, c) incremento della resilienza della comunità, rispetto alle azioni che tendono a

minarla, d) assunzione di una responsabilità progettuale collettiva, espressa attraverso l'azione soggettiva, interindividuale ed istituzionale.

Lavora inoltre a fornire consapevolezza in merito al nesso conoscenza-decisione-azione, all'interdipendenza sistemica fra i diversi livelli e ai modi attraverso cui agisce quel nesso sistemico ad ogni livello, ciò allo scopo di produrre cambiamento sociale, nel contesto di una *governance* partecipativa, secondo modelli che potremmo definire di nuova cittadinanza e di democrazia deliberativa.

Il campo sperimentale

Il laboratorio che ci ha consentito di elaborare per progressivi affinamenti il modello ACL è la Summer School di Arti Performative e Community Care. Essa nasce nel Salento, nel 2012, con l'intento di approfondire il nesso arti performative - intervento sociale e pratiche educative. Cerca di raccontare in modo appropriato il patrimonio materiale e immateriale di alcuni luoghi significativi del Salento e di restituire, col ricorso alle straordinarie risorse rappresentate dal teatro, dalla musica, dalla danza, le narrazioni messe a disposizione dalle comunità.

I luoghi sono coagulo di narrazioni individuali e sociali: è un pensiero-guida che ci consente di interpretare, dalla nostra prospettiva, i suggerimenti e le indicazioni che ci provengono da alcuni documenti ufficiali istituzionali in ordine alla cultura immateriale e all'eredità culturale.

L'idea della Scuola è quella di offrire agli allievi l'opportunità di acquisire metodiche per progettare e realizzare attività socio-educative, funzionalizzate all'attivazione di processi comunitari partecipativi, fondati sulle potenzialità di coinvolgimento che hanno le arti performative.

Attraverso le attività della Scuola si esplorano e attivano le risorse della comunità, quale prima fase di un successivo, più articolato processo di promozione dell'innovazione sociale per lo sviluppo locale.

La Summer School, aiutando le comunità presso di cui interviene a narrarsi, offre gli strumenti affinché colgano, negli scenari odierni, le opportunità di sviluppo che le si

offrono, attraverso la messa in valore dei suoi beni materiali e immateriali. L'odierno turismo si volge sempre più a fruire dei territori in quanto espressioni culturali. Perciò, se le attività connesse al turismo si radicano socialmente, acquistano in attrattività. Questo significa che i soggetti locali devono diventare protagonisti manifestando capacità progettuale.

La Summer School, andando sui territori, in qualche modo interferisce con

l'autorappresentazione "data" della comunità e la sollecita a modificarla. Naturalmente si tratta di un innesco, che sempre più spesso la Scuola approfondisce attraverso un successivo, più articolato e complesso Laboratorio di cittadinanza

Salvatore Colazzo
Università del Salento

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa

Giuseppe Elia

Il saggio riflette sulla sfida che attende oggi la pedagogia, ovvero coniugare educazione e prassi etiche, politiche, economiche del vivere sociale, tornando ad esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare.

The essay reflects on the challenge that education today faces, or combining education and ethical practice, policy, economics of social life, returning to exercise its planning role with regard to the formation of the citizen, to the comparison between culture and civilization, between models and paradigms, between purposes and values to be negotiated.

Di fronte a fenomeni educativi nuovi ed inediti che emergono nella sfera sociale, economica e politica, l'antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell'educazione deve rimettersi in discussione per far emergere l'autonomia progettuale della pedagogia: la sfida è coniugare educazione e prassi del vivere comune, siano esse espresse nella costruzione dell'*ethos* civile, nella comunicazione o nello scambio economico. «Bisognerebbe introdurre, afferma Morin, nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il saper vivere, l'arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e

della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell'anonimato, della meccanizzazione nella quale l'essere umano è trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale»¹.

«La ricchezza degli ambiti di riflessione pedagogica si è, quindi, tradotta nell'impegno (di natura fundamentalmente teorica) a *riflettere* sull'educazione nelle sue connotazioni fondamentali e costitutive, a tracciarne i tratti fondanti e delinearne la sua natura di scienza e, contemporaneamente, a porsi come ambito consistente e significativo di indagine, arricchito e non limitato dalla molteplicità e dalla poliedricità degli approcci, dei modelli e delle procedure possibili»².

La teoria pedagogica riflette dunque da una prospettiva pratica sull'educazione come *azione da compiere*, che si svolge all'interno di diversi ambiti, dai più tradizionali ai più innovativi e che si impone in senso per così dire gerundivo: azione che *deve essere compiuta* ma anche *azione inevitabile* che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta. Ciò per dire che la pedagogia è chiamata ad elaborare nuove e più incisive prospettive di teoria dell'educazione³ che siano

¹ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015, p. 15.

² I. Loiodice, *Introduzione*, I. Loiodice (ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Progedit, Bari 2013, p. IX.

³ Simonetta Ulivieri in un recente saggio così si esprime: «Da qui la convinzione che l'educazione nelle diverse epoche costituisca una cinghia di trasmissione di modelli, simboli, idee, comportamenti, conoscenze e nozioni, oltre all'uso di strumenti sia semplici sia complessi; agli storici spetta il compito di farsi interpreti degli ideali formativi delle diverse età,

in grado di spostare l'attenzione verso prassi costruttive e progettuali che generino iniziative di educazione per le nuove generazioni: l'attuale contesto socio-culturale accresce infatti la necessità di porre la domanda circa cosa dobbiamo e possiamo fare per educare e quali orientamenti l'educazione debba assumere.

La sfida è quella di coniugare educazione e prassi etiche, politiche, economiche del vivere sociale, delle relazioni, delle comunicazioni, delle visioni del mondo, perché la pedagogia torni ad esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare.

Poiché la pedagogia si caratterizza come riflessione teorica che scaturisce e ha come fine la pratica dell'educazione, ossia una pratica umana sociale i cui standard di accettabilità e di eccellenza dipendono dalle concezioni, dai valori e dalle convinzioni condivisi da una comunità o almeno da una larga parte di essa, tale disciplina non può che partire da un'analisi generica delle concezioni, dei valori e delle convinzioni che costituiscono il quadro di riferimento del suo agire.

La storia della pedagogia appare in questa luce uno strumento indispensabile perché ad essa spetta l'analisi genetica dei concetti-chiave della disciplina, la ricostruzione critica del suo svilupparsi insieme alla civiltà che l'ha prodotta e che essa ha prodotto. La pedagogia è un fenomeno della storia – al pari di quelli artistici, scientifici, filosofici, in senso lato culturali – e la sua storia è essa stessa un processo di interpretazione e perciò un primo esercizio di teoresi ermeneutica. D'altra parte, la storia della pedagogia, nel momento in cui ci propone le teorie pedagogiche come prodotto di contesti politici, sociali, economici e culturali pone dei vincoli all'interpretazione delle teorie, costruendo argini preziosi al soggettivismo: ci richiede di valutare fatti, circostanze, date e opere rispetto alle quali la nostra interpretazione deve essere coerente e, al terzo livello, ci

registrando mutamenti e continuità». S. Ulivieri, *La componente storica del sapere pedagogico. La ricerca storico-educativa oggi. Tendenze storiografiche e linee di ricerca*, in G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 17.

costringe a prendere atto, a confrontarci, con quanto è stato detto prima di noi in merito ad un certo problema.

È convinzione di chi scrive che solo questo tipo di interpretazione attenta alla pluralità degli interlocutori e al contempo ansiosa di confrontarsi sui dati che sorreggono ciascuna narrazione dell'esperienza umana possa avvedersi delle emergenze di formazione più urgenti nella società della complessità, delle interdipendenze economiche e della cultura mediatica⁴.

La pedagogia, caratterizzata dalla dimensione pratico-progettuale e dall'approccio ermeneutico, può essere considerata una disciplina scientifica? Si dirà che la risposta dipende dalla natura e dall'inclusività della definizione di disciplina scientifica. Sarà positiva, se accettiamo come "scientifica" una disciplina che abbia tre proprietà principali: a) che i problemi posti siano rilevanti (anche se occorre specificare da quale punto di vista); b) che l'argomentazione sia internamente coerente ed esternamente valida; c) che i problemi, le argomentazioni e le conclusioni siano disponibili per una discussione pubblica. Andrà precisato che per "rilevante" si intende "ricco di riferimenti", cioè di relazioni con qualche realtà esterna: i problemi della pedagogia saranno dunque rilevanti se essa accetta la sfida di confrontarsi con l'individuazione dei bisogni della civiltà nella quale opera, se è in grado di cogliere le domande di educazione dell'età contemporanea non in riferimento a un singolo problema o a una specifica affermazione, ma affrontando l'insieme dei campi di conoscenza e di azione che sono vitali per i membri di quella civiltà.

La pedagogia deve proporsi come sapere pubblico e accessibile, soggetto alla pubblica discussione, approvazione e disapprovazione: anzi, essa deve costruirsi come sapere della comunità scientifica acquisendo la consapevolezza che proprio il suo statuto di sapere "normale" in un certo periodo storico la espone alla rigidità e al rifiuto della messa in discussione, secondo il paradigma khuniano della "scienza normale".

Possiamo concordare con Bruno Rossi nel conferire alla pedagogia «la connotazione di

⁴ Per un'analisi più dettagliata si rinvia al recente volume G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

disciplina propositiva e orientativa, disciplina cioè che fa dell'impegno ermeneutico il presupposto dal quale attingere la forza per l'indispensabile elaborazione di modelli valutativi e di ipotesi di sviluppo, di idonee soluzioni animate e sorrette da idee-guida provviste di una tipica forza dinamica dinanzi agli ostacoli e alle resistenze che inducono a ritenere senza via di uscita la crisi in cui viviamo, e dotate quindi del potere di offrire risposte essenziali e congruenti alle sofferte attese che la nostra epoca ha in tema di educazione»⁵.

La risposta alla domanda se la pedagogia sia una scienza sarà, invece, evidentemente negativa se si restringe la definizione al tradizionale approccio analitico, che implica: a) un chiaro oggetto formale di ricerca distinto da quello delle altre discipline; b) uno specifico metodo di indagine in grado di garantire la correttezza e verità delle conclusioni o asserzioni raggiunte, rimanendo chiusi all'interno del sistema⁶.

Lo studio di una pratica, in particolare educativa, può e deve essere condotto seguendo varie prospettive: da quelle filosofiche, storiche e antropologiche a quelle psicologiche e sociologiche, senza dimenticare, nell'attuale contesto, gli studi focalizzati sulla tecnologia e sull'azione didattica. Compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da questi diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa.

«Si tratta di recuperare il valore conoscitivo della razionalità pratica, ovvero la disposizione ad agire bene secondo esperienza. La razionalità pratica non esclude né quella teoretica né quella tecnica, ma si manifesta come un'iniziativa intesa a stabilire a quali condizioni un'azione può portare ai risultati sperati [...] La

razionalità pratica si manifesta, perciò in campo pedagogico come sforzo di identificazione delle iniziative e delle risorse attraverso cui l'uomo giunge ad agire 'bene', cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili»⁷. Fare riferimento ad una pedagogia intesa come sapere pratico, che assume «la dimensione pratica in tutta la sua importanza, senza peraltro rimanere chiusi nei suoi limiti spazio-temporali, e attivare un continuo processo di interpretazione, progettazione e rinnovate esperienze educative; far dialogare teoreticità pedagogica e concretezza delle situazioni, senza dissolvere l'una nell'altra – rischio peraltro costantemente presente – mi sembra un impegno che la pedagogia contemporanea cerca sempre più consapevolmente di perseguire»⁸.

Ciò richiede, attraverso gli stimoli che provengono da altri campi disciplinari tanto in merito all'interpretazione quanto in merito all'idea di miglioramento, l'attenzione verso una scienza in grado di dare progettualità all'agire educativo orientandolo verso la piena espressione dell'umanità, intesa come esperienza di dialogo e ricerca che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere. Risolvere un problema della prassi vuol dire anche e soprattutto trasformare una situazione educativa, facendola evolvere verso una condizione maggiormente adeguata, in cui il problema possa dirsi "risolto", migliorato, contenuto, sotto controllo ecc. «La pedagogia potrebbe, dunque, essere definita come un sapere per trasformare le situazioni educative, ossia un sapere progettuale. La progettazione muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale. Rispetto ai problemi da affrontare, la pedagogia mette perciò a punto non solo ipotesi esplicative, ma anche e soprattutto ipotesi progettuali per la loro soluzione pratica»⁹. La progettazione di una pratica educativa implica non solo la definizione dei suoi obiettivi, come prospettiva

⁵ B. Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere*, La Scuola, Brescia 2015, p. 11.

⁶ Cfr. M. Pellerrey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1999, pp. 22-23.

⁷ G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 32-33.

⁸ L. Santelli Beccegato, *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009, p. 11;

⁹ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci editore, Roma 2012, p. 36.

verso la quale far convergere le varie azioni e interazioni, ma anche una organizzazione sufficientemente articolata di percorso formativo. Si tratta di scegliere, in primo luogo, le varie attività educative, le loro caratteristiche e motivazioni, la loro successione, chi ne dovrà essere responsabile e partecipante, ambienti e spazi di vita e di presenza implicati, il clima educativo da promuovere, le modalità di raccolta delle informazioni di ritorno che possono aiutare a regolare o pilotare lo svolgimento del progetto, il modo di valutare se le nostre azioni sono coerenti con gli obiettivi assunti e con le esigenze degli educandi che via via emergono nel corso dell'azione, se esse sono anche efficaci, cioè portano effettivamente ai risultati intesi.

Se la base dell'avventura educativa conseguente la presa di coscienza della domanda educativa proveniente dai giovani, provoca la nostra sollecitudine amorosa nei loro riguardi, occorre che tali sentimenti siano sistematicamente controllati da una vigilanza attenta a non cadere in un sentimentalismo che riconduce il tutto alla sola accettazione di una relazione affettivamente segnata, dimentica di ciò che caratterizza più propriamente l'impegno educativo: la promozione/potenziamento di una crescita umana, personale, sociale, culturale, professionale dei giovani.

Giuseppe Elia
Università di Bari

Ricerca educativa e impatto sulle policy

Paolo Federighi

La ricerca educativa può contribuire al processo di formazione delle politiche. Essa può occuparsi di delineare, gestire e valutare i processi trasformativi generati dalle politiche, non solo dell'istruzione, per capire quello che funziona e non. Il suo oggetto investe inoltre gli stessi processi che facilitano il policy learning. Essa deve estendere la propria attenzione alla previsione del futuro e degli effetti delle politiche finanziarie sulle politiche educative.

Educational research can contribute to the policy making process. It can deal with the definition, management and assessment of the transformative processes generated by policies -not just education policies- in order to understand what works and what does not. Its object also concerns policy learning processes themselves. It aims to extend its focus to the prediction of the future and the effects of financial policies on educational policies.

Una sfida comune

Porsi il problema dell'impatto sulle *policy* aiuta a comprendere il senso della ricerca educativa, la sua capacità di misurarsi con le sfide del presente e del futuro, di potenziare la percezione della sua utilità sociale. Si tratta di

un impegno che è rilevante per l'insieme degli ambiti della ricerca educativa.

In alcuni paesi del Nord Europa, dove il rapporto tra ricerca educativa e formazione nelle politiche è relativamente trasparente, le Università più qualificate sono state spinte a sviluppare una loro vocazione rispetto ai molteplici ambiti delle politiche pubbliche e private divenendo così punti di riferimento per le istituzioni pubbliche e private (nel campo dell'innovazione della didattica nel sistema formativo, della lettura e gestione dei processi formativi nei luoghi di lavoro, oppure all'interno di fenomeni sociali complessi, della concezione dell'organizzazione dei diversi tipi di dispositivi formativi, etc.).

Questo non comporta necessariamente la trasformazione dei Dipartimenti universitari in Centri studi dei Governi in carica. La conseguenza consiste piuttosto nell'adozione da parte della comunità scientifica di una politica della ricerca educativa capace di imparare dal passato e dal presente, per contribuire a risolvere i problemi dell'oggi, coerentemente con le sfide del futuro. Questo aiuta ad elaborare programmi nazionali e internazionali di ricerca che distribuiscano sapientemente energie e attenzioni rispetto ad ambiti e problemi.

Il valore aggiunto della ricerca educativa

L'oggetto specifico della ricerca educativa, quello che la caratterizza, il suo valore aggiunto rispetto ad altre prospettive di ricerca è costituito dallo studio dei processi formativi che si sviluppano nelle transazioni tra soggetto e ambiente e attraverso cui si producono conoscenze sempre nuove. Il nostro oggetto va oltre lo studio dell'esperienza. Esso mira a comprendere e generare i molteplici dispositivi formativi attraverso cui possiamo strutturare intenzionalmente le azioni educative che determinano il valore ed il significato dell'esperienza stessa. La ricerca educativa si nutre dello studio dei processi di "intelligent experimental problem solving"¹ cui però essa accompagna la deliberata intenzione di generare conoscenza e comprensione dei processi educativi.

In questo senso, il valore aggiunto della ricerca educativa è costituito sia dalla prospettiva strumentale – capire dall'evidenza quello che funziona –, che da quella valoriale – capire il senso e la direzionalità di quanto sta accadendo nel campo dei processi educativi –. La ricerca educativa parte dallo studio, ma non si ferma ad esso, dell'efficienza e dell'efficacia dell'azione educativa e delle politiche che la generano. Essa si interroga anche sulla desiderabilità di quanto accade. Ma la desiderabilità si misura oltre che su giudizi valoriali, anche sui risultati dell'investigazione, dell'azione educativa intelligente (dell'*inquiry*, come sollecita Loretta Fabbri).

Tuttavia, il punto debole della ricerca educativa – in un approccio transazionale – è costituito dalla difficoltà di produrre regole valide una volta per tutte. La ricerca educativa può solo mostrare cosa è stato possibile fare in determinate situazioni. Essa è il prodotto di un processo di *inquiry* educativo che, se non arriva a dettare norme universali, può però rivelare le connessioni tra determinate azioni e le loro conseguenze. Questo suo potenziale costituisce anche il suo punto di forza, poiché è grazie a questa sua caratteristica che la ricerca educativa si trova pressata a rendere più intelligente il quotidiano impegno di *problem solving* tipico della politica. In questo senso, la ricerca

educativa può aiutare le politiche educative in senso lato a divenire più intelligenti.

Ricerca educativa trasformativa e policy making

Se la ricerca educativa non vuole limitarsi ad ispirare le idee che nutrono la politica, se vuole anche interferire con i processi concreti del *policy making* (e non solo con i *policy makers*), l'approccio metodologico non può che essere caratterizzato dalla preoccupazione trasformativa. Essa, infatti, è chiamata a generare conoscenze sui modi in cui agire sulle transazioni tra individui e contesti e sui processi di cambiamento che si generano all'interno di queste dinamiche. I percorsi trasformativi che essa è chiamata a delineare, gestire e valutare certamente la spingono a prestare una particolare attenzione verso i metodi sperimentali della scienza moderna, la costringono a crescere nella capacità di distinguere consapevolmente i fatti dalle idee (i *facts of the case* del *reflective thinking* di John Dewey).

Il rapporto tra ricerca educativa e *policy making* non è da fondare. Lo stato dell'arte non è irrilevante. Non ci riferiamo solamente agli studi storici e storiografici sulle politiche dei diversi periodi e diversamente ispirate (spesso però lontani dalla preoccupazione del come rendere utilizzabili le conoscenze prodotte). A questi dobbiamo aggiungere le molteplici opere tendenti a proporre idee volte ad ispirare la politica (spesso fondate solo su sistemi di idee). E tantomeno dimentichiamo alla variegata produzione di studi tendenti a divulgare le politiche locali, regionali, nazionali, europee (il più delle volte a carattere meramente descrittivo).

Qui ci riferiamo in particolare alla ricchezza della ricerca educativa focalizzata sullo studio del vasto campo dei dispositivi formativi che accompagnano i processi di *policy making*. Le politiche pubbliche e private si alimentano di conoscenze che riguardano sia gli ambiti trattati (salute, industria, finanza, difesa, lavoro, scuola, etc.) sia i processi di generazione delle politiche.

Per quanto concerne gli ambiti, la fortuna della ricerca educativa risiede nella sua capacità di essere trasversale, di estendere il suo campo ben

¹ G. Biesta, N. Burbules, *Pragmatism and educational research*, Rowman & Littlefield, New York-Toronto-London 2003, p. 57.

oltre i confini dei sistemi formativi e delle aule per persone di ogni età e di ogni posizione lavorativa. La ricerca educativa sa studiare i processi formativi generati, ad esempio, dai nuovi modelli di *business-finance integration* (Deloitte) e dal loro impatto sull'educazione informale nei luoghi di lavoro (l'*embedded learning* in materia di valore) e sulla formazione (il *lean training*, ad esempio). Altri esempi potrebbero essere tratti da ogni possibile ambito delle politiche.

Per quanto concerne i processi, la possibilità della ricerca educativa di affiancarsi ad altre "sirene seduttive" (secondo l'espressione di Bertagna) dipende anche dalla conoscenza degli stessi processi educativi che accompagnano le dinamiche di *policy making*.

Policy learning, institutional learning, policy transfer

Innanzitutto, si tratta di raccogliere e sviluppare il patrimonio di conoscenze accumulato in questi decenni dalle ricerche sul *policy learning*, nella duplice dimensione dell'*institutional learning* e del rapporto tra questo e gli apprendimenti individuali dei *policy makers*. Entrambe queste dimensioni sono fondamentali per favorire una relazione più produttiva tra ricerca educativa e *policy making*. Questo può verificarsi se sviluppiamo le conoscenze sui modi in cui una scuola, un'organizzazione qualsiasi, un servizio, un sistema, etc. riesce a costruire nuove strategie e nuove politiche, a trasformare le conoscenze individuali nelle politiche di una istituzione. Per le stesse ragioni sono essenziali anche le conoscenze generate dalla ricerca sui processi di *policy transfer*, ovvero sulle dinamiche che favoriscono o meno il trasferimento di innovazione politica da una istituzione all'altra (a livello locale, nazionale e internazionale).

Sempre sul terreno della ricerca educativa a fondamento del *policy making* è opportuno considerare il campo dello studio delle misure di attuazione delle politiche educative. Una politica – educativa e non – è costituita dalla combinazione di un insieme di misure (normative, finanziarie) da cui dipende il raggiungimento degli obiettivi predefiniti, oltre che la comparsa di risultati inattesi. Questo è un campo della ricerca educativa che dipende dalla

capacità/possibilità di svolgere una ricerca basata sull'evidenza e dove il confronto e la cooperazione a livello locale, nazionale e internazionale è fondamentale proprio per accrescere il volume dei dati a disposizione. La stessa Commissione Europea sottolinea come:

In order to ensure that government strategies and policies [...] are successful, it is vital that they are based on concrete evidence, experience and knowledge about people's situation. Evidence-based policy-making in the field of adult learning calls for comprehensive and comparable data on all key aspects of adult learning, for effective monitoring systems and cooperation between the different agencies, as well as for high-quality research activities².

I risultati delle politiche corrispondono alle attese solo se le stesse politiche sono fondate sull'evidenza, se le informazioni e le valutazioni sono consistenti, ampie e rigorose, e, in particolare, se tengono conto dell'impatto prevedibile delle misure adottate. La ricerca svolta a livello mondiale ha accumulato un *know-how* sufficiente a nutrire le politiche educative dei risultati capitalizzati. I nuovi dispositivi messi a punto grazie alla ricerca nel campo dell'intelligenza artificiale possono rendere più agevole l'accesso dei ricercatori e dei *policy makers* alle conoscenze scientifiche disponibili ed alla possibilità di prevedere l'impatto delle misure politiche adottate.

La ricerca orientata al futuro

La ricerca *evidence based* ha il limite di fondarsi su dati storici, sullo studio di azioni educative accadute, sui loro risultati, sull'impatto dei dispositivi formativi attivati. Ma le politiche educative sono, in generale, politiche di investimento da cui si attende un effetto sul medio periodo. Per questo, la ricerca che vuole influenzare il processo di *policy making* deve essere orientata al futuro, essa deve farsi valere per il suo carattere predittivo (diverso dall'espressione di auspici). Gli studi sul futuro dell'educazione svolti negli ultimi anni si fondano sullo studio delle

² Commissione Europea, *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, 2011/C 372/02.

dinamiche demografiche, della domanda di competenze legata al mercato del lavoro, degli *educational attainment*, dell'evoluzione del sistema educativo. Si tratta di studi utili, ma non sufficienti.

Per preparare a vivere e lavorare nell'Europa del dopo 2020, è necessario comprendere quali sono gli effetti che saranno prodotti dai principali *driver* da cui dipendono le dinamiche di cambiamento dei prossimi anni (ad es.: prolungamento della vita; la diffusione della quarta rivoluzione industriale; la *new media ecology*; il *computational world*; la comparsa di organizzazioni superstrutturate; un mondo interconnesso). Questi *driver* produrranno versi sconvolgimenti che cambieranno almeno in parte il tipo di competenze di base necessarie per esercitare la cittadinanza attiva. Si tratta di ricerche che servono ad orientare la formazione di base finalizzata all'occupabilità di giovani e adulti e che devono ispirare i contenuti educativi di tutti i tipi di offerta educativa. Esse riguardano la formazione di coloro che entreranno nel mercato del lavoro dopo il 2020, ma anche di chi già lavora e dovrà adattarsi ai cambiamenti in gestazione. Si tratta di capire in che misura i cambiamenti prevedibili creeranno nuove opportunità di inclusione o il contrario, nonché gli effetti che questi avranno sull'occupabilità delle persone e sulla loro vita privata. Su questa base la ricerca sul futuro dell'educazione ha il compito di individuare le politiche e le azioni educative che oggi possono contribuire a migliorare le condizioni educative di coloro che saranno attivi nel prossimo decennio e debbono prepararsi ad affrontare la quinta rivoluzione industriale.

Ricerca educativa e strategie di sviluppo

Il mondo della ricerca educativa deve prendere atto che le strategie educative non sono guidate dai Rapporti di saggi (chi non ricorda i lavori di Edgar Faure o di Jacques Delors), né dalle intenzioni dei Ministri dell'educazione. Il documento base cui riferirsi ogni anno è oggi prodotto dal Ministero dell'Economia e delle Finanze ed è costituito dal Documento di Economia e Finanza, dove si trova un'apposita Sezione in cui viene descritto il Programma Nazionale di Riforma. È da questa lettura che si

comprende se – al di là delle dichiarazioni sull'importanza dello sviluppo del capitale umano e della formazione – una strategia, ad esempio, di inversione della tendenza alla stagnazione dei bassi livelli di istruzione della popolazione adulta sarà messa in atto, se è possibile prevedere un miglioramento delle performance dell'Italia rispetto ai *benchmark* europei, o una riduzione significativa del numero dei NEET.

Le strategie macroeconomiche in atto, ad esempio, si caratterizzano per il rinvio di nuovi investimenti al momento del superamento della crisi ed al consolidamento della finanza pubblica. Questo approccio ha prodotto l'avvio di processi di ottimizzazione della spesa pubblica (ad esempio il finanziamento delle misure di *flexicurity*), ma non ha consentito l'attivazione degli investimenti necessari a produrre cambiamenti nella destinazione delle risorse, nel loro orientamento a finanziare l'effettiva crescita della domanda individuale e collettiva di educazione. La strategia del rinvio si accompagna con una politica di mantenimento e supporto dei sistemi esistenti – con qualche marginale correzione –, gli stessi che hanno contribuito a creare gli attuali squilibri.

Il problema è che la ricerca educativa non ha elementi per dimostrare che una strategia alternativa al rinvio può avere un impatto positivo sulla riduzione dei tempi di superamento delle crisi e di consolidamento della finanza pubblica.

La ricerca educativa non opera necessariamente a valle della dimensione macroeconomica. Essa può valorizzare il patrimonio di conoscenze sviluppato sul piano della valutazione di desiderabilità delle politiche ed anche della fattibilità delle azioni educative in termini di metodi, di processi formativi e organizzativi. È però necessario sviluppare la capacità della ricerca di riuscire a prevedere l'impatto e la sostenibilità delle azioni educative – sia a livello strategico che politico – rispetto ai diversi tipi di sfide presenti e future. La ricerca educativa oltre che rispetto al desiderabile, ai metodi delle azioni educative, deve acquisire la capacità di esprimersi anche rispetto al *cosa fare* per affrontare i problemi delle nostre comunità.

Paolo Federighi
Università di Firenze

Ulteriori riferimenti bibliografici

D. Dolowitz, D. Marsh, *Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making*, «Governance», 1 (2000), vol 13, pp. 5-24.

P. Federighi, *Country briefing on adult education/skills*, Ecorys for European Commission, October 2016, pp. 1-33.

R. Kemp, S. Weehuizen, *Policy Learning, What Does It Mean and How Can We Study It?*, Publin Report No. D15, NIFU-STEP, Oslo 2005.

R. Shivani, A. Rai, *Review: Nanotechnology - The secret of fifth industrial revolution and the future of next generation*, «Nusantara Bioscience», 2 (2015), vol. 7, November, pp. 61-66.

J. Wellington, *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*, Bloomsbury, London-New York 2015.

La traiettoria trasformativa delle ontologie pedagogiche nella ricerca educativa

Luciano Galliani

L'importanza delle ontologie – collegate al Semantic Web nel trattamento dei metadati informativi e all'approccio "sociale" del Web 2.0 – è stata ormai riconosciuta in differenti campi di ricerca. Tuttavia, la costruzione di ontologie nelle scienze umane e sociali si è rivelata un processo più complesso: la rappresentazione della conoscenza non può avvenire infatti attraverso processi lineari e assiomatici che sono propri della logica formale, ma attraverso relazioni tra concetti, impegnate a descrivere anche le referenze empiriche.

The importance of ontologies - linked to the Semantic Web in the treatment of information metadata and the "social" approach of Web 2.0 - has now been recognized in different fields of research. However, the construction of ontologies in human and social sciences has proved to be a more complex process: representation of knowledge can not be achieved through linear and axiomatic processes that are proper to formal logic, but through relationships between concepts, which are also committed to describing the Empirical references

L'importanza delle ontologie – collegate al Semantic Web nel trattamento dei metadati informativi e all'approccio "sociale" del Web 2.0 – è stata ormai riconosciuta in differenti campi di ricerca disciplinari. Esistono centinaia di ontologie nei domini più disparati che vanno dalla linguistica alla biologia e anche in ambiti particolari come l'e-learning¹ e i contesti educativi in genere².

La costruzione di ontologie nelle scienze umane e sociali si è rivelata però un processo più complesso di quello esistente nelle scienze della natura. La rappresentazione della conoscenza – attraverso ontologie su concetti complessi come educazione, istruzione, formazione riferiti ai domini delle scienze pedagogiche³ – non può

¹ Cfr. A. Stutt - E. Motta, *Semantic Learning Web*, «Journal of Interactive Media in Education», 10 (2004) (special Issue on the Educational Semantic Web); A. Naevé *Advanced of Semantic Web for e-Learning: Expanding Learning Frontiers*, «British Journal of Educational Technology», 37, 3, 321-330 (2006).

² Cfr. L. Aroyo, D. Dicheva, *The new challenges for e-learning: The educational semantic web*, «Educational Technology and Society», 7, (4), 59-69 (2004); L. Galliani, C. Petrucco, A. Nadin, *EduOnto. Actors, processes, technologies: an ontology on education*, Proceedings 21st ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, Hong Kong 18-21 February 2004; L. Galliani, C. Petrucco, A. Nadin, *Da EduOnto a EduOntoWiki: l'evoluzione di una ontologia verso un ambiente relazionale nelle scienze dell'educazione*, Atti del Convegno "Expo e-Learning", Carid-Università di Ferrara, 2005.

³ Il tema della rappresentazione ontologica delle scienze dell'educazione è stato posto per la prima volta in Italia all'interno del Prin 2003- 05 ("E-Learning nella formazione universitaria. Modelli didattici e criteriologia pedagogica": coordinatore nazionale N

avvenire infatti attraverso processi lineari e assiomatici propri della logica formale, ma attraverso *relazioni* stipulative tra concetti, impegnate a descrivere anche le referenze empiriche (es: eventi educativi e loro qualità nello spazio e nel tempo).

Se per “ontologia” si intende non solo una «esplicitazione formale di una concettualizzazione condivisa», ma una «organizzatore culturale del discorso scientifico»⁴ mediato da una comunità, allora le ontologie riguardanti i diversi domini disciplinari della pedagogia, a partire dalla specifica e complessa riflessione in ambito filosofico⁵ e seguendo l'impostazione di Husserl⁶, non possono che essere ontologie

Paparella) dal Gruppo locale di Padova, che ricercando su “Piattaforme tecnologiche, moduli di apprendimento e rappresentazione-ricerca della conoscenza”, aveva costruito una rete semantica relativa ai concetti fondanti della “Valutazione educativa”. Questa parte del progetto, denominato “EduOnto” aveva come fine immediato la costruzione di una “ontologia educativa” per il Semantic Web, che organizzasse un dominio scientifico della Didattica e vi collegasse attraverso software intelligenti l'organizzazione e il reperimento di risorse educative (Learning Object Repository). Nel successivo progetto di ricerca PRIN 2006-08 (coordinatore nazionale L. Galliani) dal titolo “Ontologie, learning object e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning”, l'ontologia - oltre la descrizione perfezionata dell'“oggetto della rappresentazione” attraverso mappe concettuali e interpretazione condivisa delle relazioni riguardanti attori, processi e tecnologie - doveva rinviare agli “interpreti empirici” (insegnanti, educatori, formatori) e ai loro contesti di discussione e di negoziazione, attraverso l'interfaccia Wiki e la sua filosofia collaborativa, propria delle comunità di pratica. In questa prospettiva di ricerca si costruirono ontologie sulle tre componenti della Didattica, i cui risultati sono ampiamente descritti nei volumi *Il progetto educativo* (Armando, 2010), *Ontologia della comunicazione educativa* (Vita e Pensiero, 2010), *Web Ontology della Valutazione Educativa* (Pensa Multimedia, 2009), curati rispettivamente da Nicola Paparella, Pier Cesare Rivoltella, Luciano Galliani.

⁴ Cfr. N. Paparella (ed.), *Ontologia, simulazione, competenze*, Amaltea Edizioni, Lecce 2007.

⁵ Cfr. M. Ferraris (ed.), *Ontologia*, Guida, Napoli 2003.

⁶ “L'ontologia formale si rivolge allo studio delle strutture ultime in cui la realtà è necessariamente organizzata, vale a dire alla caratterizzazione del semplice qualcosa o del qualcosa in generale” mentre “L'ontologia materiale o meglio le ontologie materiali, studiano invece la struttura di specifici settori o aspetti della realtà: quello di competenza della fisica, quello di competenza della biologia e così via” : E. Husserl

“materiali” o “regionali”, nelle quali la descrizione di un dominio di conoscenza, è frutto «non solo della discussione all'interno di una comunità accademica, ma anche dei discorsi-azioni delle comunità di pratica di riferimento»⁷.

La nostra ipotesi era che, non essendo possibile nelle scienze dell'educazione costruire ontologie secondo un modello *technology driven* formale/statico proprio delle “heavy-weight ontologies”, occorresse elaborare e sperimentare un modello *community driven* informale/dinamico di “light-weight ontology”, integrato entro ambienti aperti di apprendimento e comunicazione propri del semantic web⁸. In questa direzione incontravamo anche la prospettiva di ricerca più promettente sulla “legittimazione” della conoscenza situata e periferica⁹ delle «*constellations of communities of practice*»¹⁰, che le rendono permeabili l'una all'altra, in modo da condividere reciprocamente la

(1901) *Ricerche logiche*, tr.it. 2 vol., Il Saggiatore, Milano 1968.

⁷ Fu questo l'incipit del PRIN “Ontologie pedagogiche e documentazione scientifica” (2009-2013) coordinato da U. Margiotta. Il Prin comprendeva differenti gruppi di ricerca con ambiti disciplinari specifici: Cattolica Milano (coord. L. D'Alonzo) sulla *Special Education*; Enna (coord. M. Lipoma) sull'*Educazione motoria*; Lecce (coord. L. Binanti) sulla *Capacitazione*; Bolzano (coord. P. Ellerani) sull'*Intercultura*; Salerno-Padova (coord. A. Notti e L. Galliani) sulla *Valutazione educativa*; Venezia (coord. U. Margiotta sulla *Formazione*) e quello di Padova (coord. L. Galliani) su *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica*. Il risultato del lavoro, che ha coinvolto non meno di 70 ricercatori provenienti anche da altri Atenei oltre quelli elencati, si trova nella collana di 8 volumi, dedicata alle Ontologie Pedagogiche (Pensa Multimedia Editore, Lecce), con la descrizione argomentata delle *sei mappe concettuali* di altrettanti domini scientifici, corredate da specifici *Lemmari normativi e descrittivi* con relative bibliografie, collocati in un sito Internet (<http://www.ontologie-pensamultimedia.it/>), assieme al *repository* documentativo di tutti i *materiali video* della ricerca.

⁸ P. Mika, *Ontologies are us: A unified model of social networks and semantics*. Proceedings of the Fourth International Semantic Web Conference, Galway, Ireland, 122-135 (2005).

⁹ Cfr. J. Lave – E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York 1991.

¹⁰ Cfr. E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, New York 1998.

conoscenza pedagogica, contestualizzandola ed arricchendola di nuovi significati. Era una strada, che poteva contare anche sulla rivoluzione appena avviata dai Social Network/Software nel mondo dell'informazione¹¹, verso un problematico ma fecondo connubio tra *Ontologie* e *Folksonomie*¹², con il loro metodo di *tagging* per produrre e classificare concetti¹³.

L'esplicitazione formale dei domini scientifico-disciplinari della pedagogia doveva però superare i livelli già praticati dei *glossari* e dei *thesauri* per costruire *ontologie* come strumenti *relazionali* e *tassonomici* di classificazione gerarchica dei concetti fondanti, utilizzando a questo fine le *mappe concettuali di natura reticolare*¹⁴, con una organizzazione non solo definitoria da Albero di Porfirio, ma anche in grado di sviluppare la *multireferenzialità* della ricerca pedagogica attraverso *cinque dimensioni* di indagine:

- *epistemologica* nei confronti delle teorie pedagogiche e dei conseguenti paradigmi interpretativi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione;
- *ontologica* in senso stretto o *referenziale* nei confronti della pluralità degli oggetti/soggetti della ricerca, nelle loro manifestazioni esterne e interne;
- *metodologica* nei confronti delle due articolazioni dialettiche, quantitativo-statistica e qualitativo-ermeneutica, fino al loro mix integrativo e ai relativi strumenti e tecniche applicate;
- *fenomenologica* nei confronti dei luoghi reali e virtuali e dei contesti formali, non formali e informali in cui avvengono processi educativi e si realizzano apprendimenti;

¹¹ O. Signore, *Un approccio "sociale" e ontologico alla catalogazione*, «Ricerca Scientifica e Tecnologie dell'Informazione», Vol 1, Issue 2, (2011), pp. 87-128.

¹² Cfr. C. Van Damme – M. Hepp – K. Siorpaes, *FolkOntology: An integrated approach for turning folksonomies into ontologies*, Proceedings of the ESWC, Innsbruck 2007.

¹³ Cfr. T. Gruber, *Ontology of Folksonomy: A Mash-up of Apples and Oranges*. «AIS SIGSEMIS Bulletin» 2 (2005); C. Petrucco, *Dall'Ontologia alla Folksonomia*, in L. Galliani (ed.), *Web Ontology della Valutazione Educativa. Dalle comunità accademiche alle comunità di pratica*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.

¹⁴ Cfr. J.D. Novak, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare conoscenza* (1998), tr. it. Erickson, Trento 2001.

– *assiologica* nei confronti non solo dei fini e degli orientamenti di valore, ma in ordine alla stessa generazione di valore, che ogni atto educativo o formativo attiva.

La *mappa* gerarchica di classificazione, originata dalle cinque dimensioni o *hub* di rete¹⁵, ha permesso di individuare per ognuna di esse i *concetti chiave di ordine superiore*, più comprensivi e più generali (detti *types* da Quillian¹⁶) da cui far derivare gerarchicamente *altri concetti di ordine inferiore*, più specifici e meno generali (detti *tokens*), che potevano articolarsi a loro volta in ulteriori categorizzazioni, per un massimo di *sei ramificazioni*, esaustive secondo la regola di Barabasi. Accanto al lavoro della "mappatura" si è sviluppato quello analitico della *generazione di evidenze*: per ogni concetto individuato nelle ramificazioni dell'albero sono state così proposte, in ogni ontologia, brevi definizioni corredate da "istanze" di carattere "normativo" e "descrittivo", che hanno consentito di approfondire i concetti formulati. Le "istanze normative" sviluppate principalmente dalla comunità scientifica (*citazioni* di fonti autorevoli, *note* con osservazioni problematiche o estensive, *bibliografia* essenziale italiana e straniera) hanno così modo di verificarsi e falsificarsi incrociandosi con le "istanze descrittive" (*evidenze empiriche* di eventi, oggetti, realizzazioni concrete ed esperienze educative contestualizzate) denotanti/connotanti il contributo trasformativo proprio delle comunità di pratica¹⁷.

In questa prospettiva inevitabilmente l'Albero di Porfirio della "mappa concettuale" si trasforma nell' "Albero della Scienza" di Lullo, che non intende classificare la realtà delle

¹⁵ Cfr. A.L. Barabasi, *Link. La scienza delle reti*, Einaudi, Torino 2004.

¹⁶ Cfr. M.R. Quillian, Minsky M., *Semantic Memory*, (Eds.) (1968), tr.it. *Un modello di memoria semantica*, VS, 1, 1971.

¹⁷ I ricercatori hanno sviluppato e sperimentato un ambiente chiamato "EduOnto/Wiki" (Galliani, Petrucco, Nadin 2005), che non si limitasse a offrire solo gli strumenti per approfondire concetti e relazioni, ma che intrinsecamente favorisse l'adozione di un metodo collaborativo e costruttivo per lo scambio e l'interazione con i componenti di comunità di pratiche lavorative. In questo senso le funzioni principali di EduOnto/Wiki supportano anche alcune funzionalità del Web 2.0 e dei Social Network.

pratiche educative, bensì il sapere pedagogico intorno a questa realtà. In tal senso è un “albero enciclopedico”, la cui forma – secondo il D’Alembert del *Discorso preliminare all’Encyclopédie* – “dipenderà dal punto di vista da cui ci porremo per guardare l’universo della cultura”, che ha bisogno di un “mappamondo”, essendo “una specie di labirinto, di cammino tortuoso che lo spirito affronta senza troppo conoscere la strada da seguire”.

Il passaggio “dall’albero al labirinto” – per usare il titolo di un testo magistrale di Eco in riedizione aggiornata (2007) – è connotato alla mappa ontologica, che assume la figura topologica della “rete polidimensionale”. E ciò attraverso un *processo di connessioni*, che opera attraverso le *relazioni* tra i nodi - non solo interni al singolo *hub* di rete, ma tra i cinque *hub* rompendo così la gerarchia - e un *processo di correzione delle connessioni*, che opera attraverso la “semiosi illimitata” peirciana, messa in atto dagli interpreti empirici (comunità di utilizzatori dell’ontologia). Una prospettiva quindi di «relatività ontologica»¹⁸ che ha trovato fin dall’inizio del semantic web conferme applicative anche negli ambiti della ricerca educativa sulla progettazione didattica e sulla definizione delle competenze¹⁹.

La metafora, intesa come strumento di nuova conoscenza, che meglio fa intravedere la struttura labirintica della scienza è quella del *rizoma*²⁰. Le nostre mappe ontologiche vogliono rappresentare, infatti, una rete multidimensionale di alberi, aperta in più direzioni, in grado ognuno di creare rizoma, descrivibile però localmente secondo una *idea regolativa*, propria di una ontologia educativa, che deve rendere *maneggiabile* la rete a fini pragmatici. Si vuol dire che le nostre *ontologie pedagogiche* si pongono come schemi linguistici di intelligibilità sull’*asse paradigmatico* dei domini scientifici della

pedagogia, un «*plan des engagements symboliques*» che deve passare, per inverarsi come campo scientifico condiviso, al «*plan de l’adéquation empirique*»²¹ sull’*asse sintagmatico* dei diversi contesti educativi. E ciò attraverso le pratiche sociali proprie del *transformative learning*²² dei professionisti²³, con i relativi racconti linguistici/*storytelling* delle esperienze²⁴. In questa prospettiva si è condotto, forse per la prima volta in Italia, uno studio empirico con supporto di videoregistrazione *live* degli incontri di confronto e discussione fra i sette Gruppi di ricercatori universitari²⁵, nella loro qualità di «comunità di pratica professionale», impegnate a costruire ontologie. Le mappe concettuali delle discipline pedagogiche, da rappresentazione linguistica dei paradigmi scientifici che organizzano/giustificano la conoscenza, si potrebbero trasformare così in luogo della mediazione interpretativa e dell’«intelligenza

²¹ Cfr. M. Vial, *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck, Bruxelles 2001.

²² Cfr. D. A. Schon *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 2011; cfr. J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco 1991; cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.

²³ Alcuni ricercatori dei due PRIN citati hanno condotto esperienze e ricerca empirica sull’uso delle ontologie in diversi contesti formativi (corsi universitari, formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, formazione continua di educatori), fra i quali: A. Nadin, U. Rizzo, *L’uso dell’ontologia nelle comunità di apprendimento e di pratica: un’esperienza formativa on line con gli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria*, In: L. Galliani, A. Notti (eds.), *Ontologie Pedagogiche. Valutazione Educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

²⁴ Nello stesso gruppo di ricerca di Padova si sono sperimentate anche le prime pratiche (C. Petrucco - M. De Rossi, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2009) portate poi a sistemazione scientifica: M. De Rossi - C. Petrucco (eds.) *Le narrazioni digitali per l’educazione e la formazione*, Carocci, Roma 2013.

²⁵ L. Galliani, *La videoricerca nella costruzione delle ontologie pedagogiche: documentazione delle posture epistemologiche, pragmatiche ed etiche dei ricerc/attori*, L. Galliani - M. De Rossi (eds.), *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 171-194.

¹⁸ Cfr. W.V. Quine, *La relatività ontologica e altri saggi* (1969), tr. it. Armando, Roma 1986.

¹⁹ Knight - Gasevic - Richards *An Ontology-Based Framework for Bridging Learning Design and Learning Content*, «Educational Technology & Society», 9 (1), 23-37, (2006); cfr. G. Paquette, *An ontology and software framework for competency modeling and management*, «Educational Technology and Society», 10, (3), 1-21, (2007).

²⁰ Cfr. G. Deleuze, F. Guattari, *Rizoma*, Pratiche, Parma 1997.

collettiva»²⁶, dove la pragmatica delle interazioni sociali evidenzia il primato della relazione comunicativa e della pluralità dei contesti educativi e degli attori pedagogici con i loro vissuti esperienziali ed emotivi.

Si spiega in questa prospettiva anche la vitalità dei numerosi Gruppi di Ricerca, originati dalla SIPEP e dalle altre Società scientifiche su tematiche emergenti, (es: *Pedagogia interculturale*, *Pedagogia dell'ambiente*, *Pedagogia clinica*, *Pedagogia della famiglia*, *Educazione degli adulti*, *Educazione mediale*, *Educazione e studi di genere*, *Formazione continua*, *Didattiche disciplinari*, *Tecnologie didattiche*, etc.) spesso non istituzionalizzate attraverso insegnamenti universitari stabili e diffusi, e che potrebbero portare, sempre nella logica di Husserl, alla costruzione di vere e proprie «ontologie regionali», da condividere da tutte le comunità educative di ricercatori e di operatori

«Più in profondità muta lo stesso concetto di conoscenza, la quale qualificandosi come continuum riflessivo dell'esperienza (e di un'esperienza che non può che svilupparsi ormai entro contesti di comunicazione allargata e di cooperazione intellettuale) segnala che l'universalità della conoscenza non è più attingibile solo da parte del ricercatore, di contro alla dimensione particolaristica e opinabile dell'operatore. Ma anche quest'ultimo contribuisce alla critica e alla crescita delle basi di conoscenza educativa in quanto padrone - in alcuni casi privilegiato proprio dalla sua condizione rispetto al ricercatore - di procedure riflessive esperte nella soluzione dei problemi e nella presa di decisioni, così come nel monitoraggio e nella valutazione dell'effettiva efficacia dei processi e dei risultati educativi»²⁷.

È dunque all'incrocio didattico tra *asse paradigmatico* delle regole metodologiche, delle definizioni terminologiche e delle relazioni concettuali, che rendono intellegibile e riconoscibile il dominio pedagogico, ed *asse sintagmatico* dei conflitti pratici, derivati dalle diverse visioni delle realtà educative e formative esperienziali, che è possibile costruire

un modello di pensiero dinamico. Vale a dire una *ontologia in quanto testo* prodotto come risultato di due controlli: *paradigmatico delle comunità scientifiche* e *sintagmatico delle comunità di pratica*. In questo senso l'ontologia supera la sua versione "debole"²⁸ propria delle scienze umane e sociali, diventando, come direbbe Morin, "sistema d'idee" avente "valore di verità".

Luciano Galliani
Università di Padova

Ulteriori riferimenti bibliografici

U. Eco, *Dall'albero al labirinto*, Bompiani, Milano 2007.

L. Fabbri, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.

M. Ferraris (ed.), *Ontologia*, Guida, Napoli 2003.

A. Naeve et alii, *Advanced of Semantic Web for e-Learning: Expanding Learning Frontiers*, «British Journal of Educational Technology», vol. 37, 3 (2006), pp. 321-330.

S. Schaffert, A. Gruber, R. Wenstethaler, *A Semantic Wiki for Collaborative Knowledge Formation*. "Semantics" Proceedings november 2005, Wien.

A. Stutt, E. Motta, *Semantic Learning Web*, «Journal of Interactive Media in Education», 10 (2004) (special Issue on the Educational Semantic Web).

²⁶ Cfr. P. Lévy, *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Edition La Découverte, Paris 1994.

²⁷ Cfr. U. Margiotta, *Qualità della ricerca e documentazione scientifica. Le ontologie pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

²⁸ Cfr. A.C. Varzi, *Ontologia*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Il potenziale trasformativo della ricerca educativa nello scenario di Horizon 2020

Maura Striano

Nel framework di Horizon 2020 la ricerca educativa è chiamata a confrontarsi con nuove domande di ricerca e nuove sfide come quelle indicate dell'EERA agenda for Horizon 2020 che ne elicitano il potenziale trasformativo, anche in funzione del ruolo svolto dalle università e degli enti di ricerca nello svolgere attività di terza missione, con particolare attenzione alle ricadute in termini di formazione continua.

Within the Framework defined by Horizon 2020 educational research is challenged by new research questions and new tasks such as those indicated within EERA agenda for Horizon 2020. These questions and tasks pull out its transformative potential, which is particularly relevant taking into account the third mission that universities and research centers are asked to fulfill with a strong attention to the outcomes in terms of continuing education.

L'agenda della ricerca educativa nel framework di Horizon 2020

Horizon 2020 definisce, oggi, lo scenario all'interno del quale viene ad iscriversi la ricerca scientifica nel contesto del progetto di uno "spazio europeo" che consente la identificazione di domande e di sfide condivise, la messa in circolo di idee e progetti, la collaborazione e lo sviluppo di reti.

Indubbiamente questo scenario è orientato dalle linee di indirizzo dell'Unione Europea, che identifica aree di interesse e priorità rispetto alle quali la ricerca nell'ambito delle Scienze Umane e Sociali assume un ruolo trasversale, interfacciandosi sempre più spesso con altri ambiti e sviluppando nuove e feconde intersezioni tra saperi.

Horizon 2020 assegna in particolare alle Scienze Umane e Sociali il compito di

contribuire a sviluppare società sempre più inclusive, innovative e riflessive, capaci di esplorare e rivisitare consapevolmente e criticamente le proprie matrici culturali, le proprie tradizioni, i propri valori in un mondo in continua evoluzione e trasformazione.

La ricerca educativa risente indubbiamente di queste sollecitazioni, come è evidente ad esempio nell'agenda stilata dall'European Educational Research Association, che vede l'educazione come volano dell'innovazione culturale e sociale attraverso la rivisitazione delle pratiche educative, della didattica, degli oggetti e dei materiali di studio, degli ambienti di apprendimento. Attraverso la ricerca educativa è possibile, inoltre, sviluppare dispositivi a sostegno della comunicazione e della partecipazione, della valutazione ed autovalutazione dei processi formativi, ma anche implementare l'uso delle tecnologie digitali in funzione di una sempre maggiore inclusione sociale.

La ricerca educativa può anche contribuire in modo significativo allo sviluppo di comunità di pratica e di ricerca collaborative, coese, dialogiche nella misura in cui alimenta e sostiene processi di apprendimento e di crescita a livello individuale e collettivo.

I complessi processi di globalizzazione, le migrazioni ed il mescolamento di culture e tradizioni impone alla ricerca educativa nella revisione dei curricula formativi introducendo contenuti, linguaggi e saperi trans-culturali e mettendo a punto dispositivi funzionali ad accompagnare transizioni, aprire spazi di dialogo, sostenere l'incontro tra culture.

La sempre maggiore permeabilità tra ambiti formali, non formali ed informali della formazione e dell'educazione, l'emergenza di nuovi bisogni educativi rispondenti a nuovi bisogni sociali, hanno contribuito ad una ridefinizione dei luoghi e degli spazi dell'educare ed hanno di conseguenza ampliato i confini della ricerca educativa, che è andata ad esplorare ambiti e dimensioni non considerati fino ad ora di sua competenza o di suo interesse. Essa si trova sempre di più a collegare ambiti, contesti e dimensioni della formazione e riconoscere e valorizzare elementi non «accademici» nei processi educativi riconoscendone la portata in termini di crescita culturale, personale, professionale a livello individuale e collettivo.

Ciò ha determinato da un lato una richiesta di nuove e diverse competenze ed expertise alle professioni educative, dall'altro una sempre maggiore attenzione a riconoscere il ruolo ed il valore del lavoro educativo in diversi ambiti (da quello socio-assistenziale a quello della salute e della cura, solo per fare alcuni esempi), definendo nuovi orizzonti e spazi di intervento e di ricerca.

Indubbiamente, quello dell'educazione al benessere, che vede il lavoro educativo impegnato nel sostenere consapevolezza, costruzione di conoscenza, atteggiamenti e azioni anche nei contesti della cura e della salute rappresenta un ambito di ricerca dal forte impatto culturale e sociale, tenendo conto anche della progressiva ri-definizione della categoria di salute in una prospettiva bio-psico-sociale.

In questo scenario la ricerca educativa si trova impegnata in prima linea ad accompagnare e sostenere le pratiche educative e sviluppare nuove identità ed epistemologie professionali procedendo anche ad una sistematica analisi, implementazione, validazione di approcci, metodologie, strumenti a partire dai contesti di pratica. Ne deriva anche un suo pieno coinvolgimento nell'attivazione di processi di costruzione, uso e messa in circolo di saperi e conoscenze in contesti scientifici, professionali, di vita associata.

I nuovi scenari economici, politici, sociali hanno determinato complesse trasformazioni nei sistemi e nelle politiche educative nella logica dell'apprendimento continuo e diffuso, dell'inclusione, dello sviluppo di competenze trasversali e professionali che consentano di rispondere ai mutamenti dei contesti occupazionali e delle trasformazioni del tessuto sociale.

Tutto ciò implica sempre di più la ricerca educativa nell'analisi, della progettazione, nella implementazione delle politiche, delle pratiche e dei contesti assegnandole un ruolo critico, strategico e trasformativo.

La trasformazione come categoria costitutiva della identità epistemologica della pedagogia

La trasformazione è una categoria costitutiva della identità epistemologica della pedagogia nella misura in cui essa si alimenta dal continuo

e costante confronto con altre scienze che le impone una revisione di approcci, quadri paradigmatici, matrici epistemologiche.

La ricerca educativa, d'altronde, si determina in un rapporto dialettico tra teoria e prassi, il che presuppone un sistematico cambiamento di focus esplorativi, di traiettorie di sviluppo, di prospettive.

D'altronde essa è simultaneamente sostenuta da interessi che Habermas definisce di tipo tecnico, pratico ed emancipativo e si declina quindi attraverso prospettive empirico-analitiche, ermeneutico-fenomenologiche e critico-dialettiche.

Per questo motivo la ricerca educativa non è mai meramente ricerca empirico descrittiva, ma è sempre anche interpretativa e costruttiva o ricostruttiva nella misura in cui si pone domande sempre più rispondenti a sfide culturali, politiche e sociali che richiedono risposte inter e trans-disciplinari ed implicano forme di reframing epistemologico, socio-linguistico, psicologico.

In risposta alle sfide individuate da Horizon 2020 ci si chiede, ad esempio, in che modo è possibile rendere i contesti di formazione più innovativi e inclusivi? Quali fonti culturali, scientifiche e metodologiche utilizzare? Quali forme di conoscenza sono in gioco? Quali costrutti e definizioni è appropriato usare? Quale posizione e quale ruolo gioca in ricercatore?

Ciò determina, sul piano epistemico, la definizione di nuovi focus e nuovi oggetti di ricerca ma anche l'emergenza e la legittimazione di nuovi approcci, di nuovi saperi, di nuove forme di conoscenza nella ricerca scientifica in educazione, da cui deriva anche una ridefinizione delle domande di ricerca.

Sul piano socio-linguistico ne consegue l'emergenza, la legittimazione e l'assegnazione di un ruolo sempre più significativo a nuovi linguaggi, lessici, costrutti, forme di comunicazione e di dialogo intra e trans-disciplinare da cui deriva anche la ridefinizione delle forme di scrittura scientifica e degli spazi di comunicazione e disseminazione dei risultati. Sul piano psicologico vengono, infine, ad essere ridefiniti anche la postura e ruolo del ricercatore, postura ed il ruolo degli attori coinvolti nei processi di ricerca, il che impone anche una riconfigurazione degli atteggiamenti,

la ricostruzione delle credenze e dei «bias», la condivisione e la ri-distribuzione di compiti e responsabilità istituzionali e scientifiche.

La ricerca educativa nell'ambito del PNR 2015-2020 e della terza missione

In Italia, il Programma Nazionale della Ricerca scientifica 2015-2020 non assegna uno spazio specifico alla ricerca educativa.

Ciò nella misura in cui, in coerenza con le indicazioni di Horizon 2020, definisce ambiti e priorità in termini di sfide da affrontare in chiave interdisciplinare ed intersettoriale.

Ogni ambito ed ogni sapere viene ad essere riconosciuto e valorizzato nella misura in cui contribuisce ad analizzare, esplorare e ad approfondire specifiche aree di indagine e ciò rappresenta indubbiamente una sfida che è indispensabile accogliere e sostenere nel breve, nel medio e nel lungo termine.

La ricerca scientifica viene ad essere inoltre intesa come un volano di sviluppo, a potenziamento e a sostegno di trend di crescita, innovazione ma anche valorizzazione di elementi culturali e di tradizioni, che caratterizzano la specificità territoriale del nostro paese.

L'impatto economico e sociale della ricerca rappresenta infine un ulteriore indicatore di tendenza, che permette di valutarne le ricadute a breve, medio e lungo termine in costante riferimento ad indicatori di sviluppo umano e sociale che definiscono i termini di paragone in termini di benchmarking tra diversi ambiti, comparti e settori.

Ne deriva anche la necessità di una ridefinizione del ruolo della ricerca accademica in rapporto ai processi di cambiamento e di sviluppo sociale, che richiedono la costituzione di partenariati con agenzie, enti, istituzioni ed altre tipologie di soggetti e la definizione di programmi di ricerca a forte impatto.

D'altronde ciò che rende l'Università e gli enti di ricerca attori strategici in chiave sistemica in funzione dell'avanzamento di una società della conoscenza non è soltanto il trasferimento delle tecnologie e dell'innovazione, ma l'esercizio di forme di terza missione finalizzate alla produzione ed alla messa in circolazione di beni pubblici dal valore culturale, educativo e sociale.

Il valore di queste forme sarà riconosciuto in termini di ampiezza e profondità di interazione diretta con il contesto sociale anche e soprattutto attraverso la promozione di attività di formazione continua nella prospettiva del lifelong e lifewide learning secondo quanto indicato dall'European University Association nell'European Universities Charter on Lifelong Learning.

All'interno di questa cornice la ricerca educativa può legittimamente ritagliarsi un ruolo strategico nella misura in cui il suo ambito di interesse si colloca proprio nell'interfaccia tra i risultati della ricerca e la loro ricaduta in termini culturali e sociali attraverso l'acquisizione di consapevolezza, la messa in circolo e l'uso diffuso di nuove conoscenze e saperi, la modifica di atteggiamenti e di comportamenti.

E' in questa funzione che si gioca il suo potenziale trasformativo, nella misura in cui essa può contribuire a modificare in profondità gli schemi e le prospettive di significato attraverso cui si determinano processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza a livello individuale e collettivo, si costruiscono, consolidano e diffondono narrazioni, si implementano pratiche.

Ciò richiede una rifocalizzazione ed un riposizionamento che la pongono a collocarsi oltre gli ambiti formali e non formali della formazione, ed al di là delle tradizionali demarcazioni tra saperi scientifici di ordine tecnologico, saperi umanistici e produzione artistica, proprio in funzione del suo contributo alla realizzazione di nuovi assetti culturali, politici e sociali in termini inclusivi, innovativi e partecipativi.

Maura Striano
Università di Napoli Federico II

Riferimenti bibliografici

ANVUR, *Manuale per la valutazione della terza missione*, reperibile on line
<http://www.anvur.it/attachments/article/880/Manuale%20di%20valutazione%20TM~.pdf>

P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005.

J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, traduzione e cura di A. Cosentino, Fridericiana, Napoli, 2016.

Commissione Europea, *Horizon 2020 in breve*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo, 2014 reperibile on line
https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_IT_KI0213413ITN.pdf

European University Association, *European Universities' Charter On Lifelong Learning*, EUA, Bruxelles, 2008 reperibile on line
[http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0)

J. Habermas, *Conoscenza ed interesse*, traduzione di G. Rusconi, Laterza, Roma-Bari, 1990.

J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad.it., Cortina, Milano, 2003

MIUR, *Programma nazionale per la ricerca 2015-2020*, reperibile on line
http://www.istruzione.it/allegati/2016/PNR_2015-2020.pdf

L. Moof – P. Grey, *EERA Agenda for Horizon 2020*, 2013, reperibile on line
http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf

L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze

Roberto Trincherò

Il testo vuole mostrare che l'insegnamento quale pratica basata sulle evidenze offre modalità scientificamente fondate per poter evitare processi decisionali basati su meccanismi arbitrari quali tradizione, pregiudizio, dogma, ideologia. In questo senso, l'insegnante è un vero professionista dell'istruzione quando si affida a buone evidenze, costruisce una competenza specifica per riconoscerle e sa adattare al proprio contesto professionale.

The text intends to point out that teaching as an evidence-based practice provides scientifically founded procedures to avoid decision-making processes based on arbitrary mechanisms such as tradition, prejudice, dogma, and ideology. In this sense, the teacher is a real expert of education when he relies on good evidences, creates a specific competence to recognize them and is able to adapt them to the professional context.

Vi fidereste di un medico specialista non aggiornato sugli ultimi sviluppi diagnostici e

terapeutici? Di un avvocato che non conosce la giurisprudenza recente? Di un architetto che non conosce i materiali messi a disposizione dall'industria edilizia odierna? Probabilmente no. Allo stesso modo sarebbe difficile fidarsi della professionalità di un insegnante che non conosce i risultati delle ricerche recenti che riguardano l'istruzione...

L'evidenza empirica come supporto alle decisioni del professionista

Un professionista, se vuole davvero essere tale, deve porsi in una condizione di aggiornamento continuo. Essere aggiornati significa poter basare le proprie decisioni sulle migliori evidenze empiriche disponibili. Con il termine "evidenza empirica" si fa riferimento ad un particolare tipo di informazione che deriva dall'esperienza sensibile, ad esempio l'ascolto, l'osservazione, la sperimentazione. Il termine ha origine dal greco antico ἐμπειρία (empeiria), composto da ἐν, ἦν (in, all'interno) e πείρα (prova, saggio): ciò che consente di saggiare dall'interno la realtà. Tale termine indicava l'esperienza intesa come atto dell'"esperire", ossia il raccogliere informazioni attraverso l'interazione dei cinque sensi con il mondo. L'evidenza empirica è l'informazione in grado di supportare credenze e di validare ipotesi e ed è costituita da asseriti ed argomentazioni *a posteriori* ossia formulati dopo l'esperienza e dipendenti da essa, contrapposti a quelli *a*

priori, ossia formulati prima dell'esperienza. L'evidenza non emerge da sola, ma grazie a buone procedure di ricerca scientifica, che rispettino requisiti di sistematicità, controllabilità, aderenza alla realtà sotto esame e a quadri teorici di riferimento con i quali osservare i fenomeni e trarne informazione.

In qualsiasi ambito professionale l'evidenza empirica è l'elemento chiave con il quale il professionista opera scelte consapevoli ed informate allo scopo di prendere decisioni trasparenti, giustificabili, efficaci. E' l'evidenza, in termini di impatto visibile delle scelte del professionista, a costituire il criterio di valutazione dell'azione professionale.

In un processo decisionale basato sull'evidenza, il professionista non perde mai la propria autonomia e responsabilità: l'uso delle evidenze non porta automaticità di giudizio. Se così fosse le decisioni sarebbero frutto di una semplice esecuzione di procedure, non di una professionalità sottostante. È per questo che l'evidenza viene selezionata, filtrata, adattata a specifici contesti e situazioni, ossia *mediata* dall'insieme delle competenze del professionista, a cui spetta sempre l'ultima parola.

Le meta-analisi come fonti di evidenza

Come può l'insegnante avere accesso alle migliori evidenze disponibili? Il patrimonio di ricerche empiriche in tema di strategie efficaci per promuovere apprendimento è ormai ampissimo e quasi ingestibile in modo diretto. È necessario quindi rivolgersi a "studi sugli studi", le cosiddette *meta-analisi*. Con tale espressione si indica un'analisi secondaria dei dati volta ad integrare tra di loro i risultati di precedenti analisi provenienti da studi singoli o da altre meta-analisi, allo scopo di assegnare senso a tali risultati anche attraverso la loro lettura alla luce di un quadro di ricerca più generale¹. La meta-analisi risponde alla duplice esigenza di tenere in considerazione una mole di risultati di ricerca via via crescente e di renderli "operativi", ossia utili come base conoscitiva per ulteriori ricerche sul tema e come base scientifica su cui fondare le pratiche

istruttive. In ambito istruttivo e formativo meta-analisi particolarmente importanti sono quelle di Marzano, Hattie, Fiorella e Mayer².

Una buona meta-analisi richiede anzitutto una selezione ed analisi preliminare delle ricerche empiriche sul tema, allo scopo di escludere ricerche che presentano problemi metodologici rilevanti nel disegno della ricerca, nella raccolta e nell'analisi dei dati.

Successivamente vanno definiti i costrutti presenti nel tema. Se, ad esempio, la domanda a cui intende rispondere la meta-analisi è "Qual è l'effetto medio degli interventi sulle abilità di studio (*study skills intervention*) sul successo scolastico?" è necessario definire - prima sul piano concettuale e poi su quello operativo - cosa si intende per "interventi sulle abilità di studio" e cosa si intende per "successo scolastico". La definizione può emergere anche a partire dagli studi considerati, come unione logica delle definizioni operative di tali costrutti adottate nei singoli studi. Ad esempio, la sovracategoria "interventi sulle abilità di studio" avrà un'estensione semantica via via più ampia man mano che nuovi interventi verranno presi in considerazione nella meta-analisi.

Una volta stabilite le definizioni - concettuali e operative - sovraordinate, sarà possibile quantificare l'*effect size* medio di quel dato fattore sul successo scolastico, ossia la misura di quanto è ampio il cambiamento che si è prodotto nell'indice di successo scolastico (fattore dipendente) a seguito della somministrazione al campione considerato di un intervento sulle strategie di studio (fattore indipendente), cambiamento e che si suppone causato da tale fattore.

L'Effect size viene in genere quantificato con l'indice *d di Cohen*, pensato come misura standardizzata della distanza tra le medie di due gruppi (ad esempio gli incrementi medi pre-post di un gruppo sperimentale e di un gruppo di

² R.J. Marzano – D.J. Pickering – J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD 2001; J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge 2009; L. Fiorella - R. Mayer *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*, Cambridge University Press 2015.

¹ G. V. Glass, *Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research*, «Educational Researcher», vol. 5, 10 (1976), pp. 3-8.

controllo, in un piano sperimentale a due gruppi) o di un gruppo unico testato in tempi differenti:

$$d = (M1 - M2) / S$$

dove (M1 – M2) è la differenza tra le due medie, e S è la stima dello scarto tipo (deviazione standard) aggregato delle popolazioni da cui sono tratti i due campioni. Esistono vari modi per calcolare tale stima e questo fa sì che gli effect size possano essere differenti a seconda delle scelte compiute dal ricercatore che conduce la meta-analisi. Gli effect size ottenuti con la stessa modalità di stimare lo scarto tipo aggregato sono comunque comparabili tra di loro e questo è uno degli elementi più interessanti insiti nella tecnica della meta-analisi. Gli effect size sono sempre accompagnati da un loro errore standard e questo rende possibile considerare opportuni intervalli di fiducia in queste comparazioni.

Comunque venga svolto, il calcolo dell'effect size fornisce sempre un dato "di media" e come tale va trattato. Se da due meta-analisi emerge, ad esempio, che il fattore "intervento sulle strategie di studio" risulta essere mediamente più efficace rispetto al fattore "riduzione dell'ansia degli studenti", questo non significa che *tutte* le varie tipologie di intervento sulle strategie di studio abbiano efficacia maggiore rispetto a *tutte* le varie strategie di riduzione dell'ansia e non vi possano essere alcune strategie di riduzione dell'ansia che hanno dimostrato alta efficacia. Ciò che la meta-analisi mette in luce è che *mediamente* gli interventi sulle strategie di studio hanno portato a scarti positivi più alti sugli indicatori di successo scolastico rispetto agli interventi sulla riduzione dell'ansia.

Spesso dalle meta-analisi emerge un'alta variabilità degli effetti: studi che considerano gli stessi fattori, svolti in contesti differenti e con un quadro situazionale differente, portano a risultati anche radicalmente differenti. E' quindi importante non solo considerare l'*effect size* come ampiezza media dei vari effetti presi in considerazione (tratti dai singoli studi), ma anche la distribuzione dei singoli effetti (descrizione quantitativa) e la loro natura (descrizione qualitativa dell'effetto e del quadro situazionale in cui è stato prodotto).

Nel caso degli interventi sulle abilità di studio (*study skills intervention*), tali interventi

possono essere classificati in cognitivi, metacognitivi ed affettivi³. Gli interventi cognitivi fanno riferimento ad esempio alla presa di appunti e al riassumere testi o contenuti di un'esposizione; gli interventi metacognitivi fanno riferimento all'autoorganizzazione dello studio intesa come pianificazione, monitoraggio e studio tattico/strategico; gli interventi affettivi fanno leva su aspetti non cognitivi dell'apprendimento quali ad esempio la motivazione e il concetto di sé.

Si consideri l'esempio di tabella riassuntiva di una meta-analisi⁴ illustrata in figura 1. Tale tabella illustra gli effect size corrispondenti ad un ampio ventaglio di interventi metacognitivi sulle abilità di studio. L'insieme di tali interventi ha un effect size medio di 0,46. Esaminando attentamente la tabella è possibile però vedere che interventi diversi mostrano livelli di effect size molto differenti. In particolare risultano essere maggiormente efficaci gli interventi che prevedono un'alta interazione cognitiva con i contenuti oggetto di apprendimento, quali l'organizzazione e trasformazione di materiali, l'autoistruzione, l'autovalutazione, il chiedere aiuto ad adulti o pari. Risultano essere meno efficaci interventi che prevedono una bassa interazione con i contenuti, ad esempio imparare a gestire il tempo di studio e curare l'ambiente in cui si studia. Questa è ovviamente un'informazione interessante sia per chi è chiamato a far ricerca, sia per chi è chiamato a progettare interventi formativi.

³ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, cit., p. 189.

⁴ *Ibi*, p. 190. Cfr. L. Lavery, *Self-regulated learning for academic success: An evaluation of instructional techniques*, PhD thesis, University of Auckland, New Zealand 2008.

Figura 1 - Strategie metacognitive di apprendimento⁵

<i>Strategia</i>	<i>Definizione</i>	<i>Esempio</i>	<i>Numero di effetti</i>	<i>ES</i>	<i>Errore standard</i>
Organizzare e trasformare i materiali	Riorganizzare i materiali di studio per favorirne l'apprendimento	Fare uno schema prima di scrivere una relazione	89	0,85	0,04
Tenere conto delle conseguenze delle proprie azioni	Tenere conto di ricompense e punizioni per i successi e i fallimenti	Mettere da parte eventi distraenti fino a che il compito da svolgere non è finito	75	0,70	0,05
Usare tecniche di autoistruzione	Autoverbalizzare i passi da compiere per svolgere un compito	Verbalizzare i passi da mettere in atto nel risolvere un problema di matematica	124	0,62	0,03
Usare tecniche di autovalutazione	Adottare dei criteri valutativi ed utilizzarli per dare un giudizio sulla propria preparazione/ prestazione	Controllare il proprio lavoro prima di consegnarlo al docente	156	0,62	0,03
Chiedere aiuto	Cercare aiuto da pari, docenti, o altri adulti	Studiare con un compagno o avere qualcuno che possa dare aiuto	62	0,60	0,05
Prendere appunti	Annotare informazioni correlate ai compiti di studio	Prendere appunti in classe	46	0,59	0,06
Ripetere mentalmente per memorizzare	Utilizzare strategie esplicite o implicite di richiamo e memorizzazione	Scrivere più volte una formula matematica finché non viene ricordata con facilità	99	0,57	0,04
Definire obiettivi e pianificarne il raggiungimento	Definire un insieme di obiettivi e sotto-obiettivi e pianificare sequenze, temporizzazioni, e attività da svolgere per raggiungerli	Fare liste di "cosa fare, quando e come" nello studio seguirle	130	0,49	0,03
Rileggere i materiali prima di andare a lezione	Rileggere appunti, testi o parti di libri per prepararsi alla lezione successiva	Rivedere gli appunti precedenti prima di andare alla lezione successiva	131	0,49	0,03
Automonitorarsi	Osservare sistematicamente e tracciare la propria prestazione e gli esiti ad essa associati	Tenere un diario dello studio, con azioni ed esiti ottenuti	154	0,45	0,02
Utilizzare strategie orientate al compito	Analizzare i compiti da svolgere ed identificare strategie specifiche per svolgerli	Utilizzare degli ausili mnemonici specifici per ricordare sequenze di fatti	154	0,45	0,03
Creare immagini mentali	Costruire e richiamare immagini mentali vivide per supportare l'apprendimento	Immaginare le conseguenze del fallimento nello studio	6	0,44	0,09
Gestione del tempo	Stimare il tempo a disposizione ed ottimizzarne l'uso	Fare una tabella di marcia dello studio con scansione giornaliera	8	0,44	0,08
Curare l'ambiente in cui si studia	Scegliere o allestire un ambiente fisico ottimale per lo studio	Studiare in un luogo appartato o tranquillo	4	0,22	0,09

⁵ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, cit., p. 189-190; L. Lavery, *Self-regulated learning for academic success: An evaluation of instructional techniques*, cit.

Come indicato, ciascuno dei costrutti considerati è ulteriormente scomponibile: i vari studi presi in considerazione da Lavery che fanno riferimento al costrutto “Abilità di organizzare e trasformare i materiali di studio”, ad esempio, prendono in considerazione tecniche differenti di organizzazione e trasformazione che possono avere a loro volta effect size differenti la cui media nella meta-analisi di Lavery è 0,85. Per ciascun costrutto poi vi possono essere fattori moderatori che incidono sull’effect size indicato: ad esempio insegnare come prendere appunti aiuta maggiormente gli allievi di livello più basso

rispetto a quelli di livello più elevato⁶, oppure fornire esempi di appunti prodotti dal docente e schemi/indicazioni per la presa di appunti aumenta l’effect size del fattore “Prendere appunti” al valore 0,83.

I risultati emersi da una meta-analisi possono essere confrontati con i risultati di altre meta-analisi, che fanno riferimento agli stessi studi di partenza o ad altri studi. La figura 2 presenta alcuni esempi di possibili collegamenti.

Figura 2 – Possibili collegamenti tra i risultati della meta-analisi di Lavery e risultati di altre meta-analisi.

<i>Strategia</i>	<i>ES (da Lavery, 2008)</i>	<i>Possibili collegamenti con i risultati di altre meta-analisi</i>
Organizzare e trasformare i materiali	0,85	Apprendere riassumendo (<i>learning by summarizing</i> , ES=0,50, Fiorella & Mayer, 2015). Apprendere costruendo mappe (<i>learning by mapping</i> , sotto forma di mappe concettuali, ES=0,62, reti semantiche, ES=0,43, organizzatori grafici quali matrici, diagrammi di flusso, strutture gerarchiche, ES=1,07, Fiorella & Mayer, 2015). Apprendere disegnando (<i>learning by drawing</i> , ES=0,40, Fiorella & Mayer, 2015). Apprendere insegnando (<i>learning by teaching</i> , ES=0,77, Fiorella & Mayer, 2015). Far creare rappresentazioni grafiche di ciò che si sta studiando (ES=1,24, Marzano et al. 2001).
Usare tecniche di autoistruzione	0,62	Apprendere costruendo (auto)spiegazioni (<i>learning by self-explaining</i> , ES=0,61, Fiorella & Mayer, 2015). Produrre autonomamente spiegazioni di concetti e procedure studiate ed inventare possibili domande da porre ad un testo per estrarne i significati (<i>self-verbalization & self-questioning</i> , ES=0,64, Hattie 2009).
Usare tecniche di autovalutazione	0,62	Apprendere autovalutandosi (<i>learning by self-testing</i> , ES=0,62, Fiorella & Mayer, 2015). <i>Self-reported grades</i> (ES=1,44, Hattie 2009).
Chiedere aiuto	0,60	Feedback bidirezionale <u>studente</u> → <u>docente</u> e <u>docente</u> → <u>studente</u> (ES=0,73, Hattie 2009). Fornire feedback agli studenti su processi e strategie messe da loro in atto (ES=0,74, Marzano et al. 2001). <i>Reciprocal teaching</i> (ES=0,74, Hattie 2009). <i>Peer tutoring</i> (ES=0,55, Hattie 2009). <i>Small group learning</i> (ES=0,49, Hattie 2009). <i>Jigsaw</i> (ES=0,73, Marzano et al. 2001). <i>Peer explaining</i> (ES=0,63, Marzano et al. 2001).
Prendere appunti	0,59	Far prendere appunti attraverso la creazione di rappresentazioni personali dei contenuti da apprendere (ES=0,99; Marzano et al. 2001)
Creare immagini mentali	0,44	Apprendere immaginando (<i>learning by imagining</i> , ES=0,65, Fiorella & Mayer, 2015).

⁶ L. Shrager – R.E. Mayer, *Note-taking fosters generative learning strategies in novices*, «Journal of Educational Psychology», vol. 81, 2 (1989), pp. 263-264.

Attraverso le sintesi dei risultati offerte dalle meta-analisi e i collegamenti/distinzioni che questi ammettono, è possibile ottenere un alto valore conoscitivo dalla mole di risultati di ricerca disponibili, facendo emergere regolarità, tendenze, collegamenti, linee di ricerca particolarmente promettenti e linee di intervento in contesti istruttivi e formativi, che ovviamente non darebbero garanzia assoluta di successo, ma che avrebbero almeno il vantaggio di essere supportate da una corposa ricerca pregressa.

Prospettive e opportunità

L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze offre modalità scientificamente fondate per poter superare processi decisionali basati su meccanismi arbitrari quali tradizione ("Abbiamo sempre fatto così..."), pregiudizio ("Quelle tecniche non vanno bene, lo so io come fare..."), dogma ("Si fa così."), ideologia ("Tutti dicono che si fa così, quindi ..."). Per l'insegnante, adottare questa prospettiva (auto)critica significa interrogarsi sulle proprie prassi consolidate e chiedersi se le credenze che orientano la propria azione siano veramente fondate su basi empiriche più ampie di quella ascrivibile alla propria esperienza personale o se vadano riconsiderate e riviste alla luce di un quadro più ampio di esperienze formalizzate, quali quelle espresse dai risultati di ricerca. È un passaggio importante perché implica almeno un parziale superamento dell'autoreferenzialità in favore di argomentazioni intersoggettivamente condivise. Ovviamente è necessario affidarsi a buone evidenze, costruirsi una competenza specifica per rintracciarle, comprenderne la portata ed adattarle al proprio contesto professionale senza snaturarle. Ma è una sfida più che mai urgente se vogliamo che agli occhi della società l'insegnante sia un vero professionista dell'istruzione.

Roberto Trinchero
Università di Torino

Ulteriori riferimenti bibliografici

R. Trinchero, *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo* Rizzoli Education, Milano 2017).

R. Trinchero, *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Rizzoli Education, Milano 2017.

R. Trinchero - D. Robasto, *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano 2015.

R. Trinchero - con D. Felini, *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*, FrancoAngeli Milano 2015.

R. Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.

R. Trinchero, *Gli Scacchi, un gioco per crescere. Sei anni di sperimentazione nella scuola primaria*, FrancoAngeli, Milano 2012.

DISCUSSANT DI SINTESI

Tra metodi e contenuti: problemi aperti

Giuseppe Bertagna

Che cosa significa «potenziale trasformativo» della ricerca educativa? Al di là della lingua di comunicazione e dell'esaltazione dell'approccio Evidence based, l'autore evidenzia che l'efficacia trasformativa reale e potenziale della ricerca sta nella qualità critica e nella novità/originalità delle conoscenze, nella convinzione che il vero nodo di questa disciplina e della sua complessa identità non è l'analisi dell'esperienza perfetta ma proprio l'esperienza educativa umana imperfetta.

What does "transformative potential" of educational research mean? Beyond the language of communication and exaltation of the Evidence based

approach, the author points out that the real and potential transformative effectiveness of research lies in the critical quality and in the novelty / originality of knowledge, in the belief that the crux of this discipline and its complex identity is not the analysis of the perfect experience but just the imperfect human educational experience.

Ma che cosa significa «potenziale trasformativo» nel nostro caso della ricerca educativa? A livello superficiale, si potrebbe sospettare che, per noi italiani, la ricerca educativa potrebbe aiutare la moltiplicazione di cambiamenti a diversi livelli (da quello didattico-professionale a quello politico istituzionale e sociale) se fosse scritta in una lingua universale, comprensibile da tutti. Caduto nel totale dimenticatoio l'esperanto, sarebbe la volta dell'inglese. Ed essere, come chiede l'Anvur, originali, creativi, innovativi, portare un reale progresso nelle conoscenze disciplinari con la ricerca educativa che si è condotta in una lingua molto più letta dell'italiano potrebbe assicurare una maggiore diffusione della eventuale qualità dei lavori che elaboriamo e proporzionare, in questo modo, confronti e cambiamenti potenziali più estesi. Ma non è l'essenziale. Siamo al superficiale. Alla moda. Che, peraltro, non si sa se resisterà, nel lungo periodo, agli effetti involontari della Brexit.

Il problema dell'efficacia trasformativa reale e potenziale della nostra ricerca non è, infatti, la lingua di comunicazione¹, ma la qualità critica e la novità/originalità delle conoscenze e del *know how* che si riescono ad esprimere, formalizzandoli in maniera adeguata nella

¹ Kant, nella Prefazione alla *Metafisica dei costumi* (tr.it., a cura di G. Landolfi Petrone, Bompiani, Milano 2006, pp. 9 e 15), non risparmiava la sua ironia alla pretesa di Garve, campione della "filosofia popolare" dell'illuminismo tedesco, di rendere ogni dottrina filosofica «sufficientemente chiara ai sensi da poter essere comunicata universalmente». A suo avviso, infatti, una vera critica filosofica «non potrà mai diventare popolare» e ad essa si deve chiedere non la piacevolezza e la elementarità ma il rigore, anche a costo di essere tacciati di pedanteria. Si ride facilmente – concludeva l'austero maestro di Königsberg – del pedante impopolare, ma il filosofo critico saprà aspettare pazientemente «di ridere ultimo, e per questo meglio».

lingua materna. *Idées reçues* o consuetudini imprecise e di senso comune scritte in francese o inglese invece che in un italiano rigoroso non fanno la differenza. Nascondono soltanto il problema. Meglio allora scrivere in un italiano concettualmente sodo, non pneumatico e predicatorio, se questo serve ad evidenziare meglio la posta in gioco.

Tradurre/tradire

Cominciamo allora con il ricordare che scrivere o pensare in una lingua diversa da quella materna significa fare i conti con le specificità epistemologiche del «tradurre». Ogni traduzione, infatti, come è noto, è bella se infedele (G. Mounin). Tradurre, anche a non volerlo, è sempre, in realtà, un tradire. Come ha scritto Miguel de Cervantes significa, infatti, lavorare sul «rovescio di un arazzo»². Questo perché, come ha osservato P. Ricoeur³, epistemologicamente, non esiste una traduzione completa da una lingua all'altra.

Alla tesi porta acqua anche il principio quiniano dell'indeterminazione: «manuali per tradurre una lingua in un'altra possono essere composti in modi divergenti, tutti comprensibili con la totalità delle disposizioni verbali, eppure incompatibili fra di loro. In innumerevoli punti essi divergeranno nel fornire, come loro rispettive traduzioni di un enunciato di una lingua, enunciati dell'altra lingua fra i quali non sussiste alcuna sorta plausibile di equivalenza, per quanto ampia»⁴. Per ogni coppia di

² «Mi pare, dice don Chisciotte scorrendo col traduttore di un libro dall'italiano in castigliano, che il tradurre da lingua all'altra sia come quando si guarda le tappezzerie fiamminghe da rovescio. Le figure si vedono sempre bene, ma attraverso tanti fili che le confondono, e non appaiono così nitide e a vivi colori come da dritto» (M. de Cervantes, *Don Chisciotte della Manica* (1605), tr. it, a cura di F. Carlesi, Mondadori, Milano 1942, vol. II, cap. LXII, pp. 655-656).

³ P. Ricoeur, *Tradurre l'intraducibile. Sulla tradizione*, a cura di Oliva Mirela, Urbaniana Univ. Press, Roma 2008 (il volume contiene la traduzione di tre brevi saggi: *Sfida e fortuna della traduzione*, del 1997; *Il paradigma della traduzione*, del 1998; e *Un 'passaggio': tradurre l'intraducibile*, del 2004).

⁴ W. V.O. Quine, *Parola e oggetto*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1996², p. 39; Id., *Due dogmi dell'empirismo*, in *Il problema del significato*, tr. it., Ubaldini, Roma 1966, pp. 20-24.

linguaggi vi sarebbero, quindi, schemi alternativi di traduzione che sarebbero egualmente coerenti rispetto *all'evidenza empirica disponibile*, ma non equivalenti. E se la traduzione dal nostro linguaggio in un altro è indeterminata, allora non possediamo criteri assoluti per preferire un'alternativa alle altre. Davidson, in proposito, ha osservato che la stessa idea di schemi mentali incommensurabili si confuterebbe, a dire il vero, da sola perché tale tesi non potrà mai essere verificata in pratica⁵. Ma non è tanto questo problema che ci interessa qui sottolineare, pur essendo molto importante. È piuttosto il passaggio quiniano sulla comune «*evidenza empirica disponibile*» da cui gli schemi alternativi di traduzione partirebbero e a cui arriverebbero. I trasferimenti di messaggi da una lingua all'altra, in altri termini, direbbe Habermas, sarebbero praticabili, secondo questa impostazione, perché ci sarebbe un fondo comune, un a priori empirico da realismo ontologico che li unificherebbe. Appunto l'evidenza empirica, punto di partenza e di arrivo di ogni traduzione che non intenda essere oscura ed equivoca.

L'Evidence-based non basta

Anche la ricerca educativa, come si è visto, è giunta alla esaltazione dell'*Evidence-based practice* (EBP). Questo approccio, diventato dominante in medicina dagli anni novanta, si è poi esteso a molte altri campi disciplinari. Fino al nostro. L'idea che l'unico criterio spendibile di certezza ed affidabilità degli asserti scientifici e delle decisioni professionali autenticamente, e non velleitariamente, trasformativo si baserebbe non più, anche, come si riteneva un tempo, su studi teorici e qualitativi, per così dire metafisici, ma soltanto sulla base di dati empirico-quantitativi, selezionati sull'efficacia della prova, si è fatta sempre più strada, fino a porsi oggi come un'autostrada pure presso gli studi pedagogici.

Ecco, questo è il problema vero a cui portano le difficoltà strutturali di ogni traduzione da cui siamo partiti. Perché è in questa «autostrada» dominante che si annida il rischio, non certo nuovo per la verità, ma sempre risorgente, di un

dannoso riduzionismo non solo epistemologico, ma anche e soprattutto professionale e socio-politico per la cultura scientifica in generale e, in particolare, per quella della nostra disciplina. Se, infatti, la traduzione linguistica, che rimanda comunque all'a priori di una ricerca *Evidence-based*, obbedisce al principio quiniano dell'indeterminazione, bisogna domandarsi se anche la stessa ricerca che ha voluto fondarsi sull'*Evidence-based* non sia, a sua volta, il frutto di un'altra traduzione, ancora più fondamentale ed originaria della prima, che obbedirebbe allo stesso principio. In questo caso, non ci sarebbero di mezzo parole di diverse lingue che rimandano a medesime evidenze empiriche con provata efficacia, ma parole, concetti e metodi di una lingua con i quali si oggettualizzano e si intersoggettivizzano evidenze empiriche con provata efficacia, che poi servirebbero di referenza per legittimare la pertinenza delle ulteriori traduzioni in altre lingue. Una prima traduzione di successive traduzioni, insomma. La traduzione *Grund*: quella che è ineliminabile quando si tratta di tradurre il mondo in pensieri, l'esperienza in scienza, la cosa in lingua. Steiner, da umanista, in effetti, si è dichiarato convinto che ogni comprensione sia una traduzione⁶. Per cui il problema della traduzione non sarebbe mai soltanto interlinguistico, tra lingue diverse, ma anche e soprattutto infralinguistico: dentro la stessa lingua che costituisce ogni essere umano. E non sul piano orizzontale, sincronico-sociale, per le difficoltà che anche all'interno della stessa comunità i parlanti la stessa lingua incontrano pur riferendosi alle stesse evidenze empiriche, ma su quello verticale, storio-diacronico-logico tra realtà e lingua. Discorso eminentemente gnoseologico ed epistemologico, dunque. E ciò perché qualsiasi comprensione linguistica della stessa realtà implicherebbe comunque, sempre, una traduzione/tradimento. Noi facciamo parte della realtà. Ma per dirla e comprenderla nel suo essere e nel suo significato siamo, infatti, costretti alla mossa di uscirne. Noi siamo esperienza mondiale, vitale ed esistenziale. Ma per dichiararlo siamo obbligati ad allontanarcene. Il paradosso di una vita che, per essere compresa non solo per ciò che appare o

⁵ D. Davidson, *Verità e interpretazione* (1974), tr. it., Il Mulino, Bologna 1994, pp. 263-282.

⁶ Cfr. G. Steiner, *Dopo Babele*, Sansoni, Firenze 1984.

è, ma anche soprattutto nel suo significato, ha bisogno di essere oggettualizzata dal soggetto stesso che la vive, guardata da un punto di vista esterno a ciò che lo costituisce, e formalizzata linguisticamente in questo suo modo decentrato di «guardarsi». Per cui ogni comprensione della realtà non sarebbe altro, alla fine, che una «prima» ineliminabile traduzione, un «tradimento», della realtà e dell'esperienza per il semplice fatto che ambedue non possono essere colte e dette come tali nella totalità e nella natura del loro essere ciò che sono.

Torna, quindi, di forza, il riferimento obbligato all'intenzionalità classica e alla gnoseologia aristotelica: noi non possiamo che comprendere il particolare storico-empirico che incontriamo con l'universale del nostro pensiero intenzionale, l'esperienza singola ed irriducibile con il concetto che vale per tutti e che si estende a tutte tali esperienze, la realtà che ha una sua sostanza con una lingua a cui è soltanto data. Nella consapevolezza che l'uno aspetto non è l'altro, sebbene non esistano che insieme. Se è così, dunque, è la stessa realtà ed esperienza degli uomini che hanno bisogno trascendersi per riconoscersi. È la fisica, la storia, l'esperienza che hanno bisogno, quindi, per essere comprese, di meta-fisica, meta-storia, meta-empirico.

La pedagogia non è soltanto una scienza

Se quanto appuntato ha qualche fondamento, la conclusione del ragionamento è, soprattutto per la nostra disciplina, ovvia. Una pedagogia che voglia dirsi tale non può trascurare la ricerca *Evidence-based* e soprattutto il riferimento ai suoi risultati di affidabilità e di efficacia. Ma sarebbe una pedagogia ben povera e cieca se non tematizzasse criticamente anche l'oltre di questa dimensione e non fosse consapevole che non può esistere ricerca empirica che sbocchi in scienza se non sulla base di presupposizioni meta-empiriche e meta-scientifiche che rientrano trionfalmente dalla porta sebbene le si voglia scacciare come indegne dalla finestra. A meno che intenda ripetere le gesta dal barone di Münchhausen che si vantava di essersi salvato dalle sabbie mobili in cui era improvvidamente caduto, sollevandosi per i propri capelli.

La pedagogia, perciò, non può non considerare centrale e sorgiva l'esperienza, la realtà, la storia che trova. Ma non si può ridurre a questo.

L'esperienza, infatti, lo si sa da Eraclito, tanto è sempre nuova quanto svanisce, inghiottita inesorabilmente dal passato, dal «perfetto». È vero: dall'esperienza si ricava la scienza. Si potrebbe dire: dal particolare, da tanti «nuovi» che arrivano nel presente e svaniscono archiviandosi nel passato, si ricavano norme generali (teorie, leggi) che restano valide nel loro carattere predittivo fino a prova empirica contraria (per la verità, fino a moltissime prove empiriche contrarie, e ripetute non solo in anni, ma in secoli, come dimostra ad esempio la storia di ogni scienza e la critica all'ottimistico falsificazionismo popperiano). Ma appunto: fino a prova contraria. Perché è nella natura della scienza elaborare leggi previsionali che valgono per norma, ma non, per definizione, per i casi singoli.

Ora la pedagogia si interessa per statuto di casi singoli. Chi o che cosa c'è, del resto, di più unico ed irripetibile di ciascuno di noi? Con quale pretesa, allora, la pedagogia può ridursi soltanto a una scienza nel significato moderno del termine? I casi singoli a cui dovrebbe dedicare la sua attenzione non potrebbero che smentirla non domani, forse, ma oggi, e sempre e per forza.

Nessuno nega che anche la pedagogia concepita come scienza che ricava norme generali (teorie, leggi) dalle esperienze educative accadute sia non solo utile, ma perfino indispensabile all'azione educativa pedagogicamente avvertita. Dire, tuttavia, che la pedagogia sia e debba essere soltanto una scienza di questo genere è indebito riduzionismo.

Certo che le norme scientifiche possono vantare un valore predittivo dinanzi all'avvento contingente dell'esperienza. Predittivo perfino dinanzi alla problematicità dell'esperienza educativa non prossima, che «sta venendo» o che «è dietro l'angolo», a breve distanza temporale dal presente, ma addirittura a quella che verrà e che accadrà in un futuro molto meno prossimo.

È bene tener conto di queste consapevolezza predittive soprattutto sul piano delle politiche scolastiche e formative e sull'ingegneria ordinamentale (cfr. l'intervento di Federighi). Quando si tratta di disegnare quadri generali (Comenio docet) la pedagogia come scienza dell'educazione serve, eccome. La circostanza non toglie, tuttavia, il valore soltanto normativo di queste leggi predittive ricavate dall'analisi

dell'esperienza accaduta: valgono in generale, ma non possono pretendere di adattarsi funzionalmente al caso singolo, ovviamente naturale e sociale, ma, ancora di più, riguardante il caso singolo di una vita personale. Con i casi singoli, infatti, la scienza dell'educazione può ambire soltanto ad assumere un valore euristico, ma in nessun modo deduttivo o applicativo, tanto meno deterministico. È come il metro di Sévres: una media statistica di misure che, variando sempre in base alle circostanze di tempo, spazio, temperatura e umidità, non è mai, puntualmente, un metro, ma oscilla tra 99,9 e 100,1 cm. E siccome è sbagliato trattare un non metro come se fosse un metro, e viceversa, la conclusione è che è indispensabile, tanto più ci si avvicina alle reazioni interpersonali educative, andare oltre una pedagogia concepita nelle misure e nelle forme di una scienza dell'educazione per recuperare la tradizionale ricchezza della pedagogia che si alimenta, a suoi fini, anche di teologia, filosofia, arte, simbolica letteraria, antropologia filosofica, credenze religiose ecc.

La centralità dell'azione

Si scopre, allora, che il vero nodo della pedagogia e della sua complessa identità non è l'analisi dell'esperienza perfetta da cui ricavare con metodi ipotetico-deduttivi leggi scientifiche *Evidence-based*, ma l'esperienza educativa umana imperfetta, quella che o è soltanto pensato si debba fare o che «sta avvenendo, si sta svolgendo», riflettuta criticamente attraverso la scienza dell'educazione e tutte le altre scienze esistenti che assumano l'educazione come oggetto del proprio punto di vista di studio, con i metodi e con i linguaggi specifici che li contraddistinguono a riguardo. Riflettuta criticamente:

- a) prima che l'esperienza educativa sia posta in atto, e da intenzione si possa tradurre in azione educativa per quella situazione specifica che si deve affrontare;
- b) durante le azioni educative e didattiche messe in atto;
- c) e soprattutto immediatamente dopo, per verificare non solo il grado di coincidenza, e perché sì o no, tra intenzioni e azioni, visto che se il pensiero è sempre libero di pensare

l'azione, l'azione è, invece, sempre vincolata, ma anche, in particolare, se e perché le azioni poste in essere dai diversi attori coinvolti eccedano le norme elaborate e messe a disposizione dalla scienza e dalle scienze dell'educazione. Il potere trasformativo della ricerca educativa sta proprio qui: senza dubbio, nel tracciare affidabili linee generali di *politics*, di *policy making*, di ingegneria ordinamentale, di tappe evolutive di singoli e di generazioni, di evoluzione del sistema educativo e del suo incontro/scontro con quello del mercato del lavoro, di *drivers* che influenzeranno le dinamiche di cambiamento dei prossimi decenni (si pensi alla rivoluzione manifatturiera 4.0 o ai rinnovati squilibri demografici tra giovani e anziani nelle società occidentali mature o ormai vecchie come la nostra) ecc.; ma, non meno, nel ribadire che il cuore della ricerca educativa sta nel collocare in queste linee generali ricavate dall'analisi scientifica dell'esperienza lo studio delle singole azioni educative in contesti dati (scuola, famiglia, gruppi sociali, impresa, servizi per la salute o per altri scopi), condotto prima che siano decise, durante il loro svolgimento e dopo la loro conclusione, per un *feed back* sul loro grado di pertinenza ai casi singoli nei singoli contesti dati, avendo ben presenti non solo le leggi di una scienza e delle scienze dell'educazione ricavate dall'esperienza, ma anche gli elementi critici delle precomprensioni e dei fini meta empirici all'interno dei quali trovano reciprocamente significato le relazioni tra soggetti e tra soggetti e oggetti (scientifici, ambientali, sociali, politici), in una complessità che non si può semplificare. Una specie di kantiano giudizio determinante nel primo caso (il particolare è sussunto sotto regole generali in forma di sillogismo); di giudizio riflettente che risale «dal particolare al generale, decidendo ogni volta, senza nessuna regola superiore»⁷ se entra o non entra nel generale, nel secondo caso. Quello che dovrebbe maggiormente interessare la pedagogia.

Giuseppe Bertagna
Università di Bergamo

⁷ I. Kant, *Critica del giudizio* (1790), tr. it. di A. Bosi, Utet, Torino 1995, Introduzione, IV, p. 102 e ss.

Quarta sessione

La funzione sociale della ricerca educativa

DISCUSSIONE D'INTRODUZIONE

La funzione sociale della ricerca educativa tra possibilità e responsabilità

Roberta Caldin

La funzione sociale della ricerca educativa chiama in causa, oltre alla possibilità del cambiamento, anche la responsabilità del ricercatore, che si assume le conseguenze dei suoi atti nella dimensione retrospettiva, nella realizzazione attuale e in quella progettuale. Il saggio si interroga sul senso del lavoro del pedagogo nella convinzione che si deve imparare a fare ricerca educativa anche dal prossimo, trasformando i limiti in soglie.

The social function of educational research calls into question, in addition to the possibility of change, also the responsibility of the researcher, who takes on the consequences of his acts in the retrospective dimension, and in the actual and future implementation. The essay questions the sense of the work in the belief that that one must learn to do educational research also from the neighbour, transforming limits into thresholds.

Possibilità, utopia, educabilità

Senso della realtà e senso della possibilità, già ampiamente indagati da molti studiosi, stanno ad indicare una situazione dicotomica nella quale ci troviamo costantemente a vivere. Hegel argomenta ampiamente sulla natura “anfibia” dell’uomo, proteso a vivere tra due mondi ambivalenti che si contraddicono, scrivendo

«[...] noi vediamo l’uomo prigioniero della realtà comune e della temporalità terrena, oppresso dal bisogno e dalla necessità, angustiato dalla natura, impigliato dalla materia, in fini sensibili e nel loro godimento, dominato e lacerato da impulsi naturali e da passioni; dall’altro egli si eleva a idee eterne, ad un regno del pensiero e della libertà, si dà come volontà, leggi e determinazioni universali, spoglia il mondo della sua animata, fiorente realtà e la risolve in astrazioni, in quanto lo spirito fa valere il suo diritto e la sua dignità solo nell’interdire e maltrattare la natura, a cui restituisce quella necessità e violenza che ha subito da essa»¹. I rischi che derivano da tale umana complessa situazione riguardano sia l’inclinazione a porsi troppo oltre la realtà, in dimensioni utopiche insostenibili e impercorribili, sia il quotidiano, rassegnato sottodimensionamento delle *possibilità*, che incontriamo e disconosciamo nel percorso esistenziale, alternando fasi forsennatamente maniacali a paralizzanti forme depressive². Eppure, la pedagogia attua, nei confronti delle dimensioni utopiche, un instancabile appello a un’autentica progettualità che non può risolversi e ultimarsi in una creazione talmente inesplicabile da non essere in alcun modo ascrivibile alla realtà esistente: la pedagogia, infatti, costituisce «[...] un richiamo all’uso di quello che si potrebbe definire in termini di *principio di realtà* il quale, peraltro, non va

¹ G.W.F. Hegel, *Estetica*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1835-38), p. 65.

² *Ibi*, p. 40. Su questo tema, si veda anche S. Tagliagambe, *I cardini e le finalità del codice deontologico degli insegnanti*, in M. Ostinelli – M. Mainardi (eds.), *Un’etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell’insegnante*, Carocci, Roma 2016, pp. 57-74.

inteso come una sorta di gabbia che chiude e che impedisce il movimento dell'*andare oltre*, ma semmai come l'esplicitazione dei vincoli esistenti, la cui conoscenza è indispensabile per poterli superare o quanto meno per poterli spostare in avanti»; in ambito pedagogico, esiste un legame particolare, anzi, un elemento di mediazione *speciale*, tra utopia e pedagogia (e tra utopia e educazione) che si rileva – appunto – nella dimensione della *possibilità*, come parola chiave dell'alfabeto pedagogico, che dilata il significato dell'utopia e lo estende fino a mutarlo e a potenziarlo da semplice luogo *che non esiste (o non-luogo)* ad un luogo ipotizzabile anche se non ancora realizzato³.

In questa sede, l'idea pedagogica di utopia è intesa come un'idea *regolativa* del discorso pedagogico: utopia e pedagogia possono, infatti, reciprocamente offrirsi una funzione di *legittimazione* e di pregevole complementarità. In realtà, l'utopia sollecita la pedagogia a dare un senso all'educazione *non chiuso nella ripetizione* e nella riproduzione e, quindi, nella *conservazione* dell'esistente, ma cercandolo nella stessa originarietà dell'esperienza educativa, eludendo le lusinghe del presente e dell'immediatamente realizzabile. In quest'ottica, all'utopia non vengono attribuite funzioni sfuggenti e consolatorie, ma quelle di potente dispositivo propulsore che dilata e amplifica la gamma degli itinerari da percorrere. Come *il possibile di domani*, l'utopia rappresenta e mantiene la sua funzione di traino, di direzione e non di esclusiva meta, forse mai raggiungibile⁴. Bertolini invita a lavorare affinché si attenuino, fino a scomparire, le attuali evidenti *sindromi da carenza di utopia* e le *sindromi da carenza di progettualità pedagogica* che inducono a declinare ogni ricerca, ogni azione e ogni progettualità sull'unica dimensione temporale del presente, negando qualsiasi evoluzione o miglioramento, appiattendolo e livellando percorsi euristici, ostacolando latenti potenzialità, trascinandolo verso il disimpegno e l'irresponsabilità educativa, costringendo alla non cura verso le giovani generazioni, riducendo decisioni e scelte educative a superficialità, esteriotà e transitorietà, attirando nella perversa spirale della società

³ P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, «Studium Educationis», 2 (1999), pp. 256-257.

⁴ *Ibi*, p. 257.

narcisistica anche coloro che proprio dagli adulti dovrebbero essere orientati e guidati⁵.

In ambito pedagogico, la *possibilità* può rappresentare il campo dell'*educabilità*, *mission* alla quale – come ricercatori e come educatori – non possiamo sottrarci, data la scelta del nostro ambito di studio, di ricerca e di intervento. La *possibilità* potrebbe addirittura essere intesa come una delle *strutture portanti dell'esperienza educativa*, quando si intende l'educazione come un processo formativo per il quale il singolo – o un gruppo – si costituisce nel tempo in una costante tensione che dal presente tende al futuro, verso ciò che *ancora non è*. L'oggetto privilegiato della ricerca educativa rimane, dunque, l'attuarsi dell'*educabilità* – come possibilità – dell'uomo e del suo essere-per-l'educazione – anche attraverso la disamina di quelle “forme” nelle quali si concreta la processualità dell'evento educativo stesso⁶.

Musil chiama *sensu della possibilità* ciò che concorre a prefigurare/immaginare, in una certa situazione, una possibilità di cambiamento, liberandola da elementi deterministici: «Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio, qui è accaduto questo o quello accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe o dovrebbe accadere la tale o la talatra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe essere e di non dare maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è»⁷. Questa affermazione ci permette di avvicinare anche il

⁵ *Ibidem*. Si veda anche Id., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze (1988), 1998⁷.

⁶ Id., *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, cit., pp. 256-257. Si vedano anche: M. Contini, *Possibilità, progettualità, impegno*, «Studium Educationis», 2 (1999), pp. 258-263; G.M. Bertin - M. Contini, *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983; D. Orlando, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997; C. Xodo, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Cleup, Padova 1996; R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova, 2007².

⁷ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1957 (ed. or. 1930-33), p. 12.

tema dell'impossibile alla ricerca educativa, dato che la costante tensione tra ciò che, realisticamente, possiamo fare e ciò che, idealmente, potremmo fare incide prepotentemente, oggi, nel nostro *fare ricerca*, dove appare necessario uscire da una pura constatazione di ciò che si presenta come *possibile* o *impossibile* e che rischia di bloccare le nostre tensioni e le nostre azioni. Infatti, il rapporto tra *possibile* e *impossibile* si presenta, in realtà, come un "rapporto mobile" che ampliando gli elementi del *possibile* ci aiuta ad avvicinarci sempre più ad elementi ritenuti dell'*impossibile*.

Scriva Canevaro: «L'impossibile è un elemento relativo, e necessita di una riformulazione che consente di capire che ciò che si presenta come impossibile in una formulazione, in una modalità, può diventare meno impossibile, e quindi può entrare nell'area del *possibile* se affrontato in un'altra formulazione»⁸.

La funzione sociale della ricerca

Sui paradigmi deterministi (a cui le considerazioni precedenti possono condurre), contrapposti a quelli interazionisti, molto è stato scritto⁹; nel presente contributo, richiamiamo tale controversia anche per il notevole contributo dato dall'approccio della *ricerca-azione* ai paradigmi interazionisti, a partire dalle indicazioni di Pourtois: «[...] la ricerca-azione si concepisce come un processo di autodeterminazione. L'obiettivo perseguito è di suscitare lo spirito di ricerca (attivazione del bisogno di successo) e l'implicazione esistenziale (attivazione dei bisogni affettivi) per agevolare il cambiamento in una prospettiva di miglioramento delle condizioni degli attori-ricercatori e dei membri della comunità allargata»¹⁰. Tale orientamento esclude un paradigma fondato solo su elementi anteriori,

⁸ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999, pp. 104-105.

⁹ A puro titolo esemplificativo, ricordiamo almeno R. Caldin, *Le possibilità dell'utopia. Anna Freud e il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia*, in A. Grotta – P. Morra (eds.), *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*, Pendragon, Bologna 2017, pp. 43-63.

¹⁰ J.P. Pourtois, *Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation*, «Revue de l'Institut de sociologie», 3 (1984), pp. 555-572.

senza tener conto delle *intenzioni* dei soggetti e della ricerca delle finalità perseguite da questi. Ed è alle *intenzioni* dei soggetti coinvolti – ricercatori e non – che le attività di ricerca potrebbero indirizzare un *imperativo etico* indicato da Von Foerster, che guarda alle scelte educative conseguenti come foriere di nuove opportunità (le moderne *capabilities*?) per sé e per gli altri: «*do, ut possis dare*, cioè agisci sempre in modo di accrescere il numero totale delle possibilità di scelta»¹¹. Lo studioso inserisce tale indicazione all'interno del più ampio approccio alla relazione di aiuto e alla ricerca "sociale": egli indica come chi aiuta possa provare a intravedere nell'altro un'identità che va oltre quella monocorde e spersonalizzata del bisognoso e del disagio (il disabile, il detenuto, il profugo ecc.): secondo l'autore, bisogna "credere per vedere", con fiducia e attesa, accettando la sfida educativa, perché altrimenti si rischia di vedere solo ciò che già si conosce, che risulta familiare, che si prevede o si presume, declinandosi sui pregiudizi piuttosto che sulle intenzioni, promuovendo relazioni interpersonali che mettano in luce le molteplici identità dell'altro considerando, ad esempio, non solo la personalità di colui che ha acquisito una disabilità – dopo un incidente o un trauma – ma anche quella che lui manifestava, antecedentemente alla disabilità.

Nella ricerca educativa, soprattutto quella caratterizzata "socialmente", esiste uno iato tra ciò che l'accezione "ricerca" indica e l'itinerario, professionale e personale, che il ricercatore percorre. Il ricercatore, infatti, attraverso le ipotesi, la loro riformulazione, gli aggiustamenti, le calibrature, le attribuzioni di senso che attua nel perseguimento di un percorso euristico, ri-struttura consapevolmente e non l'assetto cognitivo precedente. La ricerca educativa non si omologa a quella delle scienze naturali che utilizza anche la logica del procedere per tentativi ed errori: in ambito pedagogico, infatti, non esiste la possibilità di tornare immutati al punto di partenza; questo, casomai, conduce alla progressiva costituzione di sempre nuovi punti di partenza con cui fare i conti di volta in volta. Ma l'impossibilità di tornare immutati al punto di partenza equivale, per il ricercatore (e per

¹¹ H. Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma (ed. or. 1982), 1987, p. 233.

l'educatore), all'invito a ponderare le scelte euristiche, a riflettere sui percorsi metodologici da avviare e sulle decisioni da prendere, a considerare ogni opzione riguardo agli obiettivi da raggiungere, a bilanciare le azioni, per incrementare l'ottimizzazione del percorso euristico e a valutare l'agire educativo: l'irreversibilità, come categoria fondamentale della ricerca educativa, indica la storicizzazione del percorso effettuato e, al contempo, la "permanenza" degli incontri euristici intrapresi. Poiché l'incontro del ricercatore è sempre con un "altro" (documenti, persone, istituzioni, territori), si attribuisce una dimensione relazionale e dialogica alla ricerca educativa stessa: nella consapevolezza dell'irreversibilità del suo cammino, il ricercatore è chiamato ad assumersi la *responsabilità teoretica e fattuale* delle scelte e delle decisioni adottate nel percorso intenzionale, verso la meta designata. È indispensabile l'incontro della ricerca educativa con le "emergenze" territoriali, sociali e planetarie del nostro tempo; tale ricerca deve fare i conti con le nuove progettualità (il rapporto uomo-ambiente, la razionalizzazione delle risorse ecc.), con nuovi modi di intendere antiche tematiche (la nascita, la vita, la morte), con nuove conflittualità (etniche, culturali, religiose ecc.) e con nuove dimensioni utopiche (la pace). La pedagogia, infatti, contempla nell'agito educativo la categoria del *cambiamento*, senza la quale non è possibile affermare che vi sia ricerca educativa: l'esperienza – e, ancor prima, la ricerca - non è educativa se non porta ad una ristrutturazione, ad una trasformazione, ad un nuovo modo di porsi – nella riflessione e nella realtà – da parte del soggetto.

Responsabilità

La funzione sociale della ricerca educativa chiama in causa, oltre alla *possibilità* del cambiamento, la *responsabilità*, che racchiude in sé anche quella paura che esorta a compiere un'azione: «Non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quel che si definisce il

«coraggio della responsabilità»¹² : la responsabilità, infatti, è legata alla decisione e all'azione che ne consegue¹³. E, se – come ci ha insegnato Jonas – la responsabilità riguarda sia il padre di famiglia che il capo di uno stato¹⁴, quali *saperi* meriteranno di essere indagati, scelti, rinnovati, potenziati dall'attività di ricerca? quelli familiari? o quelli pubblici? quelli prossimi? o quelli lontani?

Per fare questo, è necessario che il pensiero si sottometta all'obbligo di *fare* (di agire coerentemente con l'intenzione) per ottenere significativi cambiamenti. Scrive Chionna: «L'agire responsabile è intenzionalità etica, esplicitazione della motivazione a porre in essere un orizzonte di senso, a generare l'esperienza di significato; si pone in riferimento all'orizzonte valoriale entro cui decidere e per il quale esprimere testimonianze di scelta; è apertura a manifestazioni di impegno [...] l'agire responsabile supera le ragioni privatistiche, va oltre l'unico obbligo d'essere responsabili verso se stessi, per una responsabilità assunta nella consapevolezza che l'intero agire sociale «non può essere rimesso al caso, al destino, alla provvidenza». Le forme più evolute della responsabilità sociale aprono all'*agire politico*, oltre ogni individualismo e frammentazione, dentro alla storia, nella costruzione della comunità e nel contributo alla promozione del «bene comune» e della «pace sociale», nell'esercizio di un agire responsabile potenzialmente diffuso»¹⁵.

Secondo le indicazioni di Jonas, è l'esperienza euristica a produrre responsabilità, perché la conoscenza legata all'esperienza non è più un orizzonte limitato, ma conduce a dimensioni molto ampie e ha ricadute lontane nel tempo e

¹² H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino (ed. or. 1979), 1993, p. 285.

¹³ Per inciso, qualche studioso afferma che la prima ricerca che dovremmo condurre, oggi in Italia, riguarda il fatto che riusciamo a sopravvivere – e a fare ricerca qualitativamente elevata – nonostante le condizioni catastrofiche nelle quali operiamo, all'interno delle Università. L'affermazione è, ovviamente, molto condivisibile. Si veda: P. Lucisano, *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», numero speciale, ottobre 2012, V, pp. 13-20.

¹⁴ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit. p. 123 ss.

¹⁵ A. Chionna, *Responsabilità*, «Studium Educationis», 2 (1999), pp.276-281

nello spazio. In tal senso, la funzione sociale della ricerca trova qui tutta la sua legittimazione. La responsabilità, che nell'ottica di Jonas accomuna il genitore di fronte al neonato e il capo di stato di fronte ai cittadini, è l'aver *cura* dell'altro (nel significato anche della *generatività* cara a E. H. Erikson¹⁶), sia questo un compagno, un alunno, un fratello, un figlio, un *prossimo*. Perciò, Eugenia Scabini sollecita gli adulti ad estendere l'*attenzione generazionale* a tutti i figli, non solo ai propri, ossia ad ampliare la responsabilità familiare per renderla sociale: si tratterebbe di una responsabilità collettiva nei confronti delle giovani generazioni, che non scinde più l'autorealizzazione privata dalla responsabilità generazionale. L'uomo adulto, infatti, ha bisogno che si abbia bisogno di lui per significare ulteriormente se stesso e la propria vita; la *generatività*, come caratteristica dell'età matura, si configura come la preoccupazione di curare ed orientare la generazione più giovane da parte di quella più anziana: si tratta di un rapporto tutelare e di reciprocità, in cui chi guida deve lasciarsi dirigere dall'attualità di chi è guidato¹⁷. L'impegno *della e nella* scelta può essere definito *la risposta* che il soggetto è chiamato a dare dalla *responsabilità del suo essere nel mondo*: esso indica la costante tensione umana al superamento di *modalità esistenziali unilaterali e alienanti*, non strutturata in forme solipsistiche: «Realizza te stesso realizzando gli altri» è l'imperativo che esprime tale impegno e la tensione a perseguirlo, sapendo che si tratta di un cammino che non può esaurirsi o concludersi mai, definitivamente». E nonostante l'impossibilità di presagire, per la

dimensione dell'impegno euristico, un epilogo dell'itinerario, il percorso può rivelarsi *avvincente* perché promuove la *sperimentazione esistenziale* a cui ogni soggetto ha diritto. L'impegno indica un *diritto/dovere* di ciascuno a conciliare due esigenze tra loro completamente contrapposte, ma interdipendenti e necessitanti di procedere congiuntamente: il diritto/dovere degli altri con il diritto/dovere personali. In tal modo, si contengono anche le rassicuranti lusinghe delle strade già percorse preferendo, invece, itinerari originali e ignoti che sempre si commisurano con i rischi, i pericoli, le incertezze, ma anche con le enormi risorse e l'infinita ricchezza che l'avventura educativa della ricerca e della scoperta di strade sconosciute può offrire¹⁸.

Responsabilità e ricerca

Rimane il fatto che la responsabilità è innanzitutto del ricercatore, che si assume le conseguenze dei suoi atti nella dimensione retrospettiva, nella realizzazione attuale e in quella progettuale; in questo senso, si assume anche la responsabilità dei fallimenti che sono iscritti nell'ordine della realtà: l'intenzionalità del/nel percorso euristico e la conseguente responsabilità comportano una decisione che rimane tale anche quando si decide di non intervenire (cioè si decide di non decidere). «Educazione è, infatti, azione (non funzione), sempre intenzionale e cosciente»; ovviamente anche l'impersonale, il fortuito, nel momento in cui diventa consapevolezza e responsabilità, rientra nell'educazione intenzionale. Cambiare e migliorare il soggetto significa ideare e realizzare itinerari di ricerca per cambiare e migliorare anche le situazioni che presentano problemi (anzi, spesso, sono proprio le situazioni che ci permettono di arrivare al soggetto); oppure presentano risorse da potenziare e liberare, oppure livelli da innalzare: «In questo intreccio entrano tutti gli aspetti particolari della ricerca educativa, quali l'assimilazione e la creazione di cultura, l'inserimento e il cambiamento della società,

¹⁶ E.H Erikson, *Childhood and Society*, W.W. Norton & Co. Inc., New York 1950; *Young Man Luther. A study in Psychoanalysis and History*, W.W.Norton & Co. Inc., New York 1958; *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, W.W. Norton & Co., New York 1964; *Identity Youth and Crisis*, W.W. Norton & Co. Inc., New York 1968.

¹⁷ E. Scabini, *Giovani adulti in famiglia: la difficile transizione alla vita adulta*, in AA.VV., *Adolescenti in contesti familiari critici*, Atti del Convegno Cospes, Milano 199, pp. 9-13; *Psicologia sociale della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino 1995; Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma (1965) 1968 e *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma (1965) 1974².

¹⁸ M. Contini, *Possibilità, progettualità, impegno*, «Studium Educationis», 2 (1999), pp. 258-263; M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit.; A. Babolin (ed.), *Saggi filosofici* (1912-1917), La Garangola, Padova 1972

l'avanzamento di umanità, il futuro dei singoli e dei gruppi, non come variabili isolate, ma come mete in stretta organizzazione e correlazione tra loro; e rientrano anche i fini realizzati, la tradizione, la memoria, i valori che sono diventati cultura»¹⁹. Per la ricerca educativa con funzione sociale si tratta di imparare a pensare su orizzonti larghi, contemplando sempre la contestualità, l'alterità, il sottofondo nel quale le tendenze oggettivanti, ordinatrici, sistematiche e analitiche guardano a quelle irrazionali, affettive, soggettive, storiche e unitarie. Nella funzione sociale della ricerca educativa immaginiamo un'educazione che non ha paura di contaminarsi con il sociale, pervasiva, efficace, capace di fronteggiare le sfide quotidiane (ma anche quelle epocali), di incontrare le persone e l'ambiente, di porsi come forza propulsiva e di impegno etico e civile, in grado di trasformare la realtà sociale nella quale opera perseguendo "il bene" e il "giusto", cioè, come ha indicato Reid, il miglior bene possibile in quella determinata situazione²⁰.

Non va avallata una ricerca educativa che segua solo una metodologia poetica, guardando solo al risultato, al prodotto, al contingente (quel che serve ora), o a ciò che è solo quantificabile, annullando l'"inattualità" come dimensione e categoria specifica della pedagogia, che sempre si pone con il coraggio della controtendenza, al di sopra e al di fuori ("oltre", in termini nietzcheani) dell'attualità e del presente, in un continuo superamento della contingenza e rivolta alla dimensione del futuro. L'invito, nel procedere della ricerca con funzione sociale, rimane quello di evitare l'approssimazione e la casualità – come dimensioni sistematiche – nelle azioni educative; di utilizzare un linguaggio che se non può trascurare la propositività e la normatività, non può neppure continuare ad essere moralistico, ideologico, paternalistico; di confrontarsi con altre discipline umanistiche e scientifiche, nessuna delle quali è inferiore all'altra e nessuna delle quali possiede "il" metodo certo e definitivo per accedere alla "verità". Proprio la funzione sociale della ricerca educativa ha sollecitato al fecondo dibattito sull'interdisciplinarietà, come

capacità e modalità delle discipline stesse di rapportarsi dialogicamente e pariteticamente, con disponibilità di sapere e volontà di ascoltare e con capacità di guardare all'uomo con più ottiche, per meglio com-prenderlo, in un'ampia fusione di orizzonti. Il limite di ogni approccio euristico riguarda l'assunzione cieca e dogmatica e l'applicazione automatica di un modello disciplinare ad un ambito disciplinare diverso: così facendo, si evita il dibattito, la discussione, "la buona volontà di imparare dall'altro", lo sforzo per chiarire e definire "ciò che è giusto fare", inteso, come già detto, come il miglior bene possibile in quella situazione, istruendosi reciprocamente e reciprocamente condividendo la gioia del cammino percorso e della verità (sempre relativa) scoperta²¹.

Noi non siamo onnipotenti: l'etica della conoscenza è anche etica del limite e il senso del limite - e del vincolo - va vissuto come opportunità, come possibilità perché, se il contesto fosse tutto, si cadrebbe in una prospettiva deterministica; la nostra conoscenza arriva dove può e poi ha bisogno di continuare la ricerca, distinguendo tra ciò che è già conosciuto e ciò che va ricercato, attraverso le strutture di ricerca (si pensi, ad esempio, a tutto l'ambito della disabilità e dei processi inclusivi). L'etica della conoscenza è anche possibilità di creare un'alleanza tra benessere e sofferenza perché nel benessere vi è anche il riscatto della sofferenza attraverso la conoscenza²².

Responsabilità parentale e etica

Jonas spiega molto bene come la responsabilità – esercitata dal genitore nei confronti dei propri figli, o dal politico verso i cittadini di uno Stato – cambi la propria cifra educativa quando si configura come servizio "per", cura, sollecitudine, piuttosto che esercizio di potere "su"²³. Per molto tempo, la ricerca educativa ha indagato temi complessi come quelli della disabilità dei figli, a partire da itinerari euristici "su" piuttosto che "per". Indichiamo sinteticamente un ambito di ricerca che

²¹ *Ibidem*.

²² A. Canevaro, *Verso un'etica della cura e del limite*, «Etica per le professioni», 2 (2003), pp. 25-32.

²³ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit. p. 122 ss.

¹⁹ D. Orlando, *Alla ricerca di un paradigma unitario nelle scienze dell'educazione*, «Studium Educationis», 1 (1996), pp. 129-133

²⁰ *Ibidem*; Si veda anche L.A. Reid, citato in *Ibidem*.

potrebbe essere oggetto di indagine, con una funzione sociale: quella che riguarda i genitori con figli in situazioni complesse (disabilità ecc.)²⁴.

Qual è il senso della ricerca educativa con/per i genitori? In una prospettiva co-evolutiva e di reciprocità, il fare ricerca con i genitori riguarda l'*imparare*: noi – indicati come *esperti* – impariamo qualcosa che non possiamo apprendere in nessun altro modo, se non nel rapporto diretto con i genitori; alcuni vissuti di fronteggiamento di situazioni complesse, molteplici strategie creative contenitive, alcune dimensioni di sofferenza/lacerazione o di immensa gioia/speranza possono essere *percepiti* solo dopo aver ascoltato attentamente la voce dei genitori e aver camminato, a lungo, assieme a loro. È grazie al lavoro con i genitori che noi possiamo imparare e/a cambiare. Noi cresciamo con coloro che incontriamo nella ricerca e nel lavoro educativi, accompagnandoli e facendo-ci accompagnare, con vicinanza e rispetto, per scoprire che insieme possiamo migliorare ed evolvere e che ciascuno, in questo percorso, può dare e ricevere sollecitando alla complementarità delle dinamiche relazionali, alla sperimentazione di nuovi compiti evolutivi, all'ipotesi di nuove *autorizzazioni* (ad esempio, riguardo ai figli). Si tratta di dimensioni della cura educativa che superano le coordinate spazio-temporali dell'accoglienza e dell'apertura all'altro, che recuperano le direzioni di crescita comune, nelle quali costruire spazi *co-evolutivi* che trasformino i *limiti* in *soglie*, i *vincoli* in *risorse*, le disabilità in potenzialità e aperture nelle quali narrare e ascoltare le storie di vita di ciascuno e, da queste, imparare. Pensare ad una siffatta ricerca educativa significa muoversi con rispetto, nella direzione dell'interesse per l'altro, senza invasioni gratuite, anche quando si tratta di accedere al *dolore* altrui. Pino Tripodi ci ha insegnato che non è possibile, fortunatamente, comprendere i vissuti del dolore altrui (è impossibile, ed è un bene); semmai, l'altro va aiutato e accompagnato a rielaborarli, facendoli

diventare qualcos'altro: una struttura simbolica, cognitiva, controllata (anche se parzialmente) dal linguaggio, dalla narrazione, dallo scrivere²⁵. Anche questo apprendimento, che può partire da un *limite* – un deficit fisico sperimentato sulla propria pelle o su quella del figlio, che viene comunicato ad altri, che apprendono – può divenire altro, può divenire una *soglia* che apre a nuove opportunità, che lascia presagire scenari non prefigurati, aggiungendo a questo lavoro intimistico, circoscritto, una dimensione politica, che esige un intervento sul singolo e sul contesto, nel quale anche il *contesto* impara e diviene *competente*.

Dobbiamo imparare ad apprendere e a fare ricerca educativa da chi si rivolge a noi, trasformando i *limiti* in *soglie*: scrive Canevaro che bisogna essere molto competenti per chiedere aiuto a chi si presenta come bisognoso di aiuto e per farci indicare da lui qual è la strada per arrivare a leggere bene, con lui, il suo bisogno; e per scoprire, anche, i bisogni della nostra professionalità, i limiti e le soglie del nostro pensare, del nostro sapere, del nostro agire: insomma, dobbiamo imparare a fare ricerca *con* i genitori!²⁶

La responsabilità nell'incontro e nella *risposta* che offriamo – nella ricerca educativa – si fonda e si rinnova nel pensiero e nell'azione dell'altro che incontriamo nel procedere della nostra investigazione, il quale attribuisce *senso* a ciò che fa e a ciò che ha: da questo noi possiamo apprendere anche il *senso* del nostro lavoro, che si situa nella prossimità con l'altro, senza pregiudizio. È la responsabilità parentale, dunque, che può direzionare un'area importante della ricerca educativa e l'agire stesso dei ricercatori, attraverso l'analisi e l'attualità di quella *delega paradossa* che esige che i minori (o adulti, o altre persone in difficoltà) debbano essere restituiti innanzitutto a se stessi, ai loro genitori e/o ai loro figli, anche quando vengono affidati alle cure – e alle ricerche – di esperti.

Roberta Caldin
 Università di Bologna

²⁴ A tal proposito si veda anche il nostro R. Caldin, *Pensare la disabilità "complessa". Tra "soglie" e "limiti" dell'intervento educativo con le famiglie*, in R. Caldin – F. Serra, *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*, Fondazione "Emanuela Zancan", Padova 2011, pp. 21-39.

²⁵ R. Caldin – R. Dainese, *Disabilità, dolore, educazione. Alcune riflessioni con Pino Tripodi*, «Studium Educationis», 1 (2010), pp. 97-103.

²⁶ Cfr. A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson 2006.

Limiti e potenzialità della pedagogia

Gaetano Bonetta

Il testo muove dalla constatazione dei limiti scientifici, formativi e sociali della pedagogia oggi, al fine di prospettare un nuovo impianto epistemologico e metodologico della scienza della formazione. Tra le possibili ragioni dei limiti funzionali della pedagogia, ci si sofferma sulla perdita della funzione formativa nell'uomo e della naturale ispirazione all'integrazione sociale nei processi educativi che essa ha avuto in origine. Elementi, questi, che negli ultimi tempi sono stati sostituiti dalla vocazione a una cognitività diffusa e di massa di scarsa incidenza formativa.

This article takes into consideration the existing scientific, formative and social limitations of pedagogical studies today and proposes a new epistemological and methodological system for education sciences. Among the possible reasons for the functional limitations of pedagogical studies emphasis is placed on the decline of man's educational function and natural inclination for social integration in the educational processes from which it originated. In the last few years, these elements have been substituted by the appeal for a popular form of mass-learning which has had a very inadequate formative effect.

Negli ultimi tempi il dibattito sul ruolo formativo, culturale e sociale e sulla incidenza della ricerca pedagogica nella realtà educativa è tornato a farsi protagonista. La discussione scaturitane ha portato alla luce un dato di fatto: la pedagogia risulta essere una “scienza” non particolarmente efficace, dal momento che i luoghi del suo esercizio, *in primis* la scuola, sono funzionalmente insolventi, per la non sufficiente qualità degli apprendimenti e perché questi sono divenuti infine oltremodo autoreferenziali. C'è chi tra gli intellettuali denuncia addirittura il fallimento scientifico, formativo e sociale della pedagogia e chi allo stesso modo e con disincanto si sofferma sull'attuale disfacimento delle istituzioni educative. È proprio nella scuola, intesa come principale istituzione pedagogica, come istituzione sistemica governata dalla scienza pedagogica, che a ben guardare sono misurabili i limiti funzionali di cui la pedagogia ha dato

prova. È di particolare interesse, ai fini della presente riflessione, l'esito di alcune ricerche che hanno sostenuto quanto, anche ad occhi meno esperti, in ogni caso appare evidente. Le sole istituzioni educative che ancora resistono e non tradiscono del tutto la loro finalità istituzionale e culturale, nonché politica, e che quindi hanno una chiara dignità funzionale, sono quelle che hanno attività meno pedagogizzate, quelle in altro modo dove nella scolarizzazione prevale la cura e non domina esclusivamente l'istruzione educativa, dove domina l'integrazione umana e culturale e non la pura formazione intellettuale e disciplinare finalizzata a costruire giovani automi e false identità. Nelle restanti istituzioni l'offerta istruttiva e formativa ha scarso rendimento giacché non è coerente con la domanda formativa, per cui, al di là del suo intrinseco valore culturale, passa sopra la testa della scolaresca.

Da queste premesse e incontestabili rilevazioni si evince la consapevolezza che la funzione della pedagogia sia stata sopravvalutata, come esito di un'autoreferenziale esaltazione culturalistica e istituzionalistica, divenuta motore di ogni utopia ideologica. Infatti, la cifra semantica socialmente utile della pedagogia ha condotto l'opinione pubblica e la cultura più diffusa, per un verso, ad intendere essa come panacea di ogni male etico e di ogni ingiustizia sociale, come quindi indispensabile per il controllo sociale; per un altro verso, a concepirla come necessario fattore per lo sviluppo economico e come elemento di equilibrio comunitario e politico. Le aspettative sono state in buona parte tradite.

Basti un semplice richiamo storiografico a ricordare che la pedagogia, quando nasce, si annuncia in quanto pensiero dell'inclusione e dell'integrazione sociale attraverso una speculare trasformazione umana. Si ricordare che essa si afferma in risposta alla necessità storica di una sola educazione, dell'educazione unica e uniforme contro le educazioni socialmente stratigrafiche, per esprimere la vocazione meta-comunitaria alla realizzazione dell'immagine di un uomo nuovo universalmente condivisa. È utile, infine, rammentare che prima della società borghese-capitalistica la pedagogia, come scienza, non esisteva perché non esistevano le condizioni storiche e le ragioni epistemologiche della sua

unicità e universalità scientifica. Non era pedagogia quel compiuto tentativo intellettualistico ed elitario di concretizzare attraverso la paideia greca l'utopia di un mondo che nella realtà non esisteva. Sono stati l'espansione della società, l'introduzione della forma economica a struttura mercantile e capitalistica, l'edificazione del mercato sempre più allargato, la caduta dei vecchi poteri dinastici, la crescita degli apparati amministrativi e burocratici, la tendenziale formazione delle società liberali e democratiche, nonché la costituzione delle Nazioni, ad avviare attraverso le istituzioni educative e scolastiche la socializzazione necessaria per formare l'*homo novus* della futura era sociale. Nel Settecento l'educazione esce così dalla ristretta dimensione familiare e delle classi sociali e si fa fattore sociale, diviene a partire da questo tempo il fenomeno più decisivo della costruzione delle mentalità delle nuove masse di individui che, integrandosi culturalmente, avrebbero costituito le basi per l'edificazione e lo sviluppo delle Nazioni. Fino a quando la società occidentale ha avuto bisogno dell'integrazione sociale, la scuola e la pedagogia hanno avuto una funzione reale e caratterizzante dal punto di vista culturale. Quando, come negli ultimi decenni, l'obiettivo dell'integrazione è man mano svanito a favore della finalità educativa della cognitività diffusa e di massa si è progressivamente spenta la funzione della scuola e con essa quella della pedagogia. A testimonianza di ciò valga quella sola efficacia cognitiva ed educativa dei processi di apprendimento che è possibile registrare in quelli che vengono nelle istituzioni scolastiche occidentali e in specie in quelle italiane. Prova ne sia che gli unici risultati positivi sono rintracciabili solo nei processi educativi a forte finalità integrativa e per lo più fino alla preadolescenza. Di sicura efficacia, infatti, sono prevalentemente i percorsi apprenditivi e le fasi educative che riguardano le fasce infantili, i diversamente abili e gli stranieri. In linea di massima, pur consapevoli dei rischi di fallacia che ogni generalizzazione porta con sé, possiamo affermare che sono questi gli ambiti in cui ancora oggi la scuola e la pedagogia assicurano funzionalità e rendimenti apprezzabili.

Ciò induce a constatare che la pedagogia serve di più ad integrare e socializzare culturalmente

che a potenziare i patrimoni cognitivi degli educandi. E, stando alle premesse esposte, non potrebbe essere diversamente. In ragione di ciò, per ridare *appeal*, capacità attrattiva e funzionalità vigorosa, si rende forse utile sviluppare la consapevolezza della originaria natura della pedagogia quale scienza dell'integrazione e, per riutilizzare un vecchio neologismo, dell'umanizzazione. A partire da qui si rende altrettanto utile operare un riassetto teorico e socialmente funzionale al fine di non svilire la scienza pedagogica. In tale direzione due sono gli impegni teorici e pratici che la pedagogia contemporanea dovrebbe assumersi. Il primo è quello di arricchire la conoscenza della realtà umana aprendola alla legittimazione esistenziale di dimensioni tradizionalmente negate, la dimensione non razionale e non cosciente di ogni individuo. In tal modo si uscirebbe dalla esclusiva, consolidata, razionalizzata consuetudine alla riproduzione standardizzata di un uomo-tipo e non dell'uomo reale, abbandonando la fallimentare via della fissità e dell'"ideale" cui dirigere le sue intenzioni teoriche e pratiche, riabilitando quanto negato nella riflessione educativa della realtà umana fino a diventare concretamente scienza della formazione in senso olistico e della trasformazione dell'uomo. Il secondo impegno è relativo alle finalità educative che non dovranno essere esclusivamente cognitive, ma anche umane e relazionali, restituendo così alla cognizione la sua eccezionale strumentalità per l'integrazione sociale e la sua profonda e strutturale valenza umanamente trasformativa. Non può esserci ricchezza cognitiva senza il radicamento nella dimensione culturale e nel processo di socializzazione antropologica. Entrambi gli impegni sono mossi dalla convinzione che l'educazione cognitiva, se è socialmente aderente, potrà avere successo e incidere realmente sui destini degli uomini. In caso contrario, il cognitivismo diviene pensiero pedagogico non realistico, attività pedagogica dissociata dai costanti mutamenti individuali e sociali.

Per essere più espliciti, a generare la coscienza della crisi pedagogica, partendo solo dal basso rendimento della pedagogia, sono intervenute le convergenti scoperte da parte di ambiti scientifici che hanno portato alla progressiva conoscenza di altri mondi reali dell'educazione

e della formazione e che, parallelamente, hanno disvelato più reali scenari fisici e mentali ove avrebbero luogo i fenomeni educativi e formativi. Dimensioni fisiche e psichiche che chiaramente sono sempre esistite, ma che solo di recente sono state fatte oggetto di osservazione scientifica. Da qui ci si è mossi e ci si è convinti che la pedagogia attuale non domina il complesso e intrecciato fenomeno che chiamiamo educazione, perché lo conosce molto poco, perché lo conosce solo parzialmente. Come a voler dire che la pedagogia opera in un campo molto ristretto rispetto al reale universo educativo, ragion per cui gli esiti educativi risultano negativi. La pedagogia attuale, benché ci siano stati Dewey, le scienze dell'educazione della prima ora (filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, igiene) e quelle della seconda ora (biologia, psicanalisi, neuroscienze, genetica, scienze motorie), non riesce a conoscere l'intero universo fenomenologico dell'educazione. Appoggiandoci a questa lettura, essa appare muoversi secondo una epistemologia e una metodologia scientifica fondate sulle categorie del macroscopico e del visibile, sul principio di causa-effetto, dell'intenzionalità, della linearità del tempo, ancora all'interno di un ordine universale cartesiano e newtoniano.

L'ipotesi che vorremmo che si perseguisse, al contrario, muove dalla convinzione che i fenomeni educativi appartengano anche, e forse da essa dipendono maggiormente, a una dimensione microscopica e invisibile, che soggiacciono alla casualità, al principio dell'inintenzionalità, che appartengano al presente e che siano prevalentemente a-causativi. È questo il mondo che ci piace definire dell' "invisibile educativo", ovvero di tutti quei fenomeni educativi che non riusciamo a percepire ad "occhio nudo" e con gli altri quattro sensi. La medesima ipotesi poggia, sotto il profilo scientifico, sulla consapevolezza che alle nostre capacità e ai nostri strumenti di conoscenza si attribuiscono più dimensioni dell'esistenza, non una, e che queste possano convivere. Si arricchisce così il ristretto "spazio" umano della operosità pedagogica, tradizionalmente campo del razionale e della Grande Norma (il *logos*) condivisa dalla comunità sociale e che racchiude la dimensione formale delle esistenze individuali e sociali. Sempre guardando alle consolidate

teorizzazioni pedagogiche, è legittimo riconoscere che l'unico e parziale aspetto psichico preso in considerazione sia stato soltanto quello razionalizzabile, quello dei fenomeni visibili, letti e interpretati dalla psicologia descrittiva. Così si è legalizzata culturalmente e autorizzata moralmente la negazione della dimensione non cosciente, appoggiandosi alla credenza che il non conosciuto sia automaticamente non conoscibile. Eppure noti studiosi e alcune grandi scoperte del secolo scorso hanno gettato luce sull'esistenza attiva dell'inconscio e del suo funzionamento che precede quello cosciente e che anzi per esso apparecchia il materiale da lavorare. Pensiamo, fra i tanti, a Benjamin Libet che ha sperimentalmente dimostrato che molte delle decisioni e dei comportamenti umani vengono assunti prima che il soggetto ne abbia coscienza e se ne assuma le responsabilità. E pensiamo ancora a Karl Friedrich Gauss che da matematico amava ripetere che la sorgente della sua inventività e delle sue soluzioni era tutta da ricercare in un misterioso mondo non razionalmente conosciuto, ma psichicamente vivo che egli stesso sentiva agire con potenza in sé. E ancora il matematico e fisico Henri Poincaré che non si è stancato di scrivere quanto amasse l'Io inconscio che, a suo dire, intuisce e conosce meglio dell'Io cosciente proprio perché riesce dove quest'ultimo fallisce. In questi e in tanti altri scienziati la creatività, sorgente sul campo di quel pensiero interiore non ordinato né controllato né governato dal *logos*, appare come il motore della formazione umana e, meglio, come il fondamento costitutivo dell'uomo.

Ciò che urge per una nuova pedagogia che voglia fondarsi sulla reale conoscenza del suo soggetto *educando* è ripartire dalla considerazione dei suoi limiti trasformandoli in punti di forza per arricchirsi e rifondarsi su un nuovo statuto epistemologico. Partendo proprio dal disvelamento della realtà negata.

Gaetano Bonetta

Università "G. d'Annunzio", Chieti – Pescara

Riferimenti bibliografici

A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, ETS, Pisa 2000.

G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010.

G. Bonetta, *La dimensione non cosciente nella formazione*, in E. Frauenfelder – F. Santoianni (eds.), *A mente aperta*, Pisanti Editori, Napoli 2009, pp. 247-256.

G. Bonetta, *La pedagogia: in principio era integrazione sociale*, in P. Mulé, *Pedagogia, recupero e integrazione fra teoria e prassi*, Armando, Roma 2013, pp. 109-122.

F. Cambi (ed.), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia*

per il postmoderno, UTET, Torino 2006;
M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, il Melangolo, Genova 2007.

G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Granese-Bertin"*, Introduzione di A. Granese, il Melangolo, Genova 2015.

G. Sola, *"Umbildung": La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2003.

E.M. Bruni, *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia 2012.

M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia 2003.

La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative e formative

Silvana Calaprice

Educazione e formazione sono strettamente correlate alle trasformazioni della società, che necessita di un'adeguata pedagogia, ma anche di educatori e pedagogisti capaci di rispondere alle nuove sfide educative emergenti. Il tema delle professioni educative diventa un aspetto cruciale della ricerca, che non si identifica semplicemente con la ricerca teorica. La ricerca pedagogica deve operare oggi un cambiamento epistemologico in questa direzione.

Education and training are closely related to the transformations of society, which requires an adequate pedagogy, but also educators and pedagogues able to face to emerging educational challenges. The theme of educational professions becomes a crucial aspect of research, which is not simply identified with theoretical research. Pedagogical research has to work today for an epistemological change in this direction.

Il dibattito sulla ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative ha fatto molta fatica ad entrare nelle sfere della suddetta ricerca perché per molto tempo questa si è identificata con quella teorica dando poco spazio alla sua dimensione pratica. Infatti la ricerca pedagogica per anni si è soffermata sulle "finalità" e sui "valori" verso cui avrebbe dovuto tendere la formazione della Persona soprattutto nell'infanzia, adolescenza, giovinezza e nei suoi luoghi tradizionalmente istituzionali, quali famiglia e scuola¹. Tutto ciò mantenendo un legame molto stretto con la filosofia, legame che ha mantenuto saldo fino a quando il dibattito sulla scientificità o meno della pedagogia, che ha interessato gran parte della fine del 900, l'ha portata, in certi momenti, anche a proclamarne la morte².

Mentre però il dibattito teorico intorno a tali temi occupava molta letteratura pedagogica, le nuove emergenze educative impegnavano i professionisti dell'educazione a farvi fronte con impegno e in modo pratico. Infatti le società del nuovo millennio, denominate postindustriali, in base al processo di globalizzazione, insieme ad effetti positivi determinati dall'aver uniformato a livello planetario soprattutto le leggi del mercato e del commercio, venivano assalite da debolezze collettive ed individuali dovute:

¹ Cfr. L. Ribolzi, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1997.

² Cfr. S. Ulivieri – L. Cantatore – F.C. Ugolini (eds.) *La mia pedagogia*, ETS, Pisa 2015.

- all'ambivalenza del mondo e all'impossibilità di poter ricondurre le azioni e gli atteggiamenti degli uomini e delle donne a modelli precostituiti e a valori comuni e condivisi;
- alla caduta dei miti che aveva causato la perdita dell'orientamento e della guida di un modello culturale e valoriale forte (sono incerti i concetti di bene e male, di vero e di non vero);
- ai flussi migratori (in ingresso ed in uscita) che avevano determinato realtà sociali con al proprio interno una notevole diversità di soggetti, caratterizzati da differenze di varia natura³
- alla perdita del lavoro.

Debolezze che, richiedendo interventi educativi specifici e professionisti capaci di intercettare le problematiche individuali e collettive dei soggetti, hanno naturalmente spinto la pedagogia verso nuovi assetti epistemologici. Quale lo stato dell'arte della ricerca in tale campo?

Le ragioni della ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative

Se i processi di educazione e di formazione nascono, si sviluppano e si trasformano in base al sistema dei saperi di una società, oggi l'equilibrio tra questi quattro sistemi dei saperi (cultura ideale e delle ideologie), delle tecnologie (cultura materiale), della produzione (lavoro e competenze) e del potere (politica, enti locali etc) è stato compromesso dall'avvento della globalizzazione che ha provocato un tale scossone da mettere in crisi gli assetti societari, le identità dei soggetti che ne fanno parte e soprattutto i tradizionali processi di educazione. Se quella attuale è una società che, come dice Morin,⁴ sembra viaggiare spinta dalla propulsione di quattro motori culturali scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto, questa si presenta complessa, problematica e anche carente sotto il profilo della preoccupazione della educazione e

formazione generazionale⁵ in quanto caratterizzata da un quadro culturale non facilmente decifrabile, ma anzi sempre più oscillante tra accelerazioni avveniristiche e regressioni tribali. Infatti, la società attuale a forte tendenza tecnologica, avendo trasformato l'organizzazione produttiva mondiale, ha di conseguenza modificato anche la vita dell'uomo e il suo rapporto con il tempo, con lo spazio, e dunque anche con il lavoro.

Non c'è allora da meravigliarsi se, in tale società planetaria e complessa, le nuove esigenze personali, sociali e lavorative e le trasformazioni di quelle consolidate abbiano richiesto lo sviluppo di intelligenze individuali e collettive in grado di realizzare *formae mentis* molto più elaborate di quelle formate fino a oggi, e abbiano evidenziato l'inadeguatezza dell'articolazione dell'esistenza umana in tre grandi stagioni della vita: quella giovanile della formazione (scuola, formazione professionale, università), quella adulta del lavoro (aggiornamento, riconversione professionale, ecc.) e quella della terza età, del pensionamento, ribaltando completamente la logica e l'assetto dei bisogni formativi nella vita dell'uomo. Non c'è neanche da meravigliarsi se abbiano anche fatto emergere la necessità di una formazione di natura permanente, capace di prestare maggiore attenzione all'età adulta e ai suoi processi educativi considerando la separazione delle tre forme di educazione (formale, non formale e informale)⁶ ormai obsoleta e, con essa, la gerarchizzazione e la non comunicazione tra i sistemi di formazione (istruzione, formazione professionale, educazione non formale).

Se l'educazione e la formazione dei cittadini si trasformano e si sviluppano in base alle trasformazioni delle società, questa ha bisogno di un'adeguata Pedagogia, ma soprattutto di educatori e pedagogisti capaci di veicolarla e di fronteggiare le nuove sfide educative emergenti. Con tale consapevolezza si è mosso il Consiglio Europeo.

Infatti nel marzo del 2000, a Lisbona, individuando nella conoscenza e nell'innovazione uno dei principali indirizzi strategici per poter realizzare una maggiore

³ Cfr. S. Calaprice, *Il paradosso dell'infanzia. Attualità, adultità, identità*, Franco Angeli, Milano 2016.

⁴ Cfr. E. Morin, *Educare nell'era planetaria*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁵ Cfr. G. Bocchi – M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁶ S. Calaprice, *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza, Bari 2007.

coesione sociale e una crescita economica sostenibile costituita da nuovi e migliori posti di lavoro, ha indicato l'educazione e la formazione come artefici di tale processo. Quindi a Barcellona nel marzo 2002 ha approvato il programma di lavoro "Education and Training 2010" e nel maggio 2009 con "Education and Training 2020", ha stabilito un quadro solido per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, sulla base di obiettivi comuni. Nel 2003, sempre in questa direzione, i *policymakers* europei, sostenendo l'apprendimento permanente, hanno sollecitato l'elaborazione di un "Quadro Europeo Comune delle Qualifiche" (di seguito, QEQ) con l'obiettivo di rendere i sistemi di educazione e formazione sempre più integrati e trasparenti, un riferimento comune per il riconoscimento e la trasferibilità delle competenze ed uno strumento aperto e flessibile per rafforzare i legami tra i quadri nazionali e settoriali. Nel 2005/36/CE la Direttiva del Parlamento europeo relativamente alle professioni, e nel 2005 il Consiglio del 7 settembre, relativamente al riconoscimento delle qualifiche professionali, hanno impresso un'accelerazione politica e istituzionale agli Stati membri, chiedendo di adottare i dovuti provvedimenti di adeguamento delle norme nazionali che regolano l'accesso e l'esercizio delle professioni.

Sulla base di questi cambiamenti e sulla base delle strategie e delle politiche dello sviluppo economico sociale e professionale sollecitate dalla Commissione Europea⁷, anche in Italia è diventata fondamentale l'attenzione alle professioni educative e dunque alle nuove linee di ricerca della pedagogia. Così nel 2006 si è costituita la rete nazionale SIPED (Società italiana di Pedagogia) sulle professioni educative e formative che attraverso processi di condivisione e azioni sinergiche con le associazioni professionali di categoria e insieme ai risultati della ricerca PRIN attuata dal 2008 al 2011⁸, ha presentato lo stato dell'arte di tale

professione in Italia e ne ha anche delineato, per il riconoscimento della filiera professionale dell'educazione, le molteplici linee di ricerca aperte relativamente ai tre focus interconnessi: formazione, accesso alla professione e riconoscimento giuridico. Analizziamoli in sintesi.

La formazione e i suoi problemi

L'offerta formativa che oggi i Dipartimenti di Scienze della Formazione o di quelli che accolgono i corsi di laurea in Scienze dell'educazione e formazione (3+2) offrono è il risultato del cambiamento culturale, sociale, politico ed istituzionale iniziato negli anni '90 con i nuovi Ordinamenti Universitari (legge n. 341 del 1990, c.d. legge Ruberti). Questi hanno così trasformato l'unico Corso di Laurea in Pedagogia (nel 1992-1993) in Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione quadriennale (tab. XV)⁹.

L'introduzione del decreto n. 520 del 1998 (c.d. decreto Bindi), approvato dal Min. della Sanità, realizzato per mettere ordine tra le figure professionali del sanitario, ha decretato che la Facoltà di Medicina, attraverso un Corso di Laurea triennale, avrebbe formato gli educatori professionali. Gli unici che da questo momento saranno normati e abilitati a lavorare nel sanitario ma anche gli unici ad avere un albo. Cosa che determinerà per i laureati delle allora Facoltà di Scienze della Formazione la deprivazione sia del titolo di "professionale" vicino alla denominazione di Educatore sia della possibilità di partecipare ai concorsi banditi dalle ASL. Attività che in base al loro curriculum e ai decreti ministeriali fino a quel momento erano autorizzati a svolgere¹⁰.

Così quando il d.m. n. 509 del 1999 ha richiesto la riorganizzazione dei Corsi di Laurea quadriennali in 3+2, ridefinendo e ridelineando la propria missione formativa alla luce

⁷ Commissione Europea, *Europa2020. Iniziative prioritarie per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*, in *La strategia Europea 2020 in sintesi*, disponibile online: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/italia/index_it.htm.

⁸ P. Orefice – A. Carullo – S. Calaprice (eds.) *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Cedam, Padova 2011.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁹ S. Calaprice, *L'Offerta Formativa dell'Università dal '90 in poi: problemi e prospettive* in P. Orefice – A. Carullo – S. Calaprice (eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, cit., pp.82-83.

¹⁰ Cfr. S. Calaprice, *Sviluppo della professionalità educativa e pedagogica tra ricerca d'identità, formazione e lavoro. Il ruolo delle associazioni professionali*, «Civitas Educationis», 1(2015), p.67.

dell'accordo di Bologna, le allora Facoltà di Scienze della Formazione, pur tra mille difficoltà organizzative, hanno cercato di garantire, grazie alla propria ricerca sempre più in sinergia con i bisogni educativi e formativi espressi da una società in continua trasformazione, sia una didattica, a garanzia di un'offerta formativa di alta qualità pedagogica, sia una filiera professionale, quale quella del pedagogista (laurea magistrale) e dell'educatore (laurea triennale), quest'ultimo priva della dizione "professionale" ma con una curvatura formativa nel sociale chiara e competenziale. Cosa che dietro sollecitazioni della Commissione Europea, si è andata ulteriormente specificando quando, nel 2004, il decreto n. 270, ha sostituito i precedenti Corsi di laurea con i corsi di laurea triennale Classe L.19 (Scienze dell'educazione e formazione) e magistrale Classe LM-50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi), Classe LM-85 (Scienze Pedagogiche), Classe LM-57 (Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua), Classe LM-93 (Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education). Tale decreto, seguendo le indicazioni della Comunità Europea, ha trasformato le università della conoscenza in "università delle competenze" portando la ricerca pedagogica ad individuare offerte formative in grado di formare professionisti capaci di rispondere ai nuovi bisogni educativi. Tale offerta oggi nonostante il delicato processo di progettazione dei percorsi formativi teso ad un inquadramento epistemologico e politico della figura professionale di educatore e pedagogista richiede da parte della ricerca pedagogica approfondimenti continui e costanti sia sul piano delle specifiche epistemologie delle pratiche educative professionali, sia in termini di "competenze", (QEQ) rapportati ai quadri ECTS ed ECVET cioè al Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti in materia di Educazione e Formazione Professionale. Richiede per questo alla pedagogia italiana sia accademica che professionale un cambiamento del paradigma epistemologico.

L'accesso alla professione: legge 4/2013, proposta di legge Iori (Proposta di legge 2656, Senato 2443)

Lo stato dell'arte sulla situazione giuridica oggi delle professioni educative e pedagogiche ci fa ben sperare nel superamento di quei gap (vedi decreto 520/98) che fino ad oggi ne hanno ostacolato l'affermazione identitaria.

Infatti la legge del 14 gennaio 2013 n.4, "Disposizioni in materia di professioni non organizzate e le associazioni professionali" e la proposta di legge 2656 "Disciplina della professione di educatore e pedagogista" (oggi al senato con il n 2443) hanno aperto strade importanti per il riconoscimento giuridico di tali professionisti e la conseguente ricerca negli specifici settori. .

Tre i punti cardine della legge del 14 gennaio 2013 n.4: le associazioni, le forme aggregative, la certificazione. L'aspetto certamente più rilevante consiste nel fatto che finalmente è stato creato, nell'ordinamento italiano, il "secondo pilastro" di un sistema professionale che, accanto agli "ordini", prevede le "associazioni professionali" cioè soggetti privati che hanno il compito di promuovere e valorizzare le competenze dei professionisti che volontariamente aderiscono. Per questo tale legge ha aperto anche per le professioni educative la possibilità della regolamentazione in quanto riconosce e disciplina una seconda via per le professioni rimaste fuori dagli Ordini o Collegi professionali, si adegua alla Direttiva europea in materia di concorrenza e libertà di circolazione in Europa (Art.1) della formazione, del lavoro professionale, dei servizi alla popolazione, completando così la normativa dell'accesso alle professioni in Italia dopo il diploma e la laurea.

Tutta la nuova normativa pertanto ruota intorno alle "associazioni dei professionisti" che hanno il compito di valorizzare le competenze degli associati, diffondere il rispetto di regole deontologiche, favorire la possibilità di scelta e la tutela degli utenti ed il rispetto delle regole sulla concorrenza. Le associazioni professionali sono cioè concepite come le "garanti" delle competenze degli associati secondo un sistema di competizione virtuosa di ispirazione anglosassone nel quale operano molteplici ed autorevoli enti associativi a cui i professionisti possono aderire su base

volontaria.

Altro aspetto importante poi è l'attenzione che tale legge presta "agli standard qualitativi e alla qualificazione professionale innovativa" (art. 6 e art. 9) che prevedono la costituzione di organismi di certificazione della conformità, accreditati da Accredia¹¹ e che possono rilasciare, su richiesta del singolo professionista (anche non aderente all'associazione), il certificato di conformità alla norma tecnica UNI definita per la singola professione¹². Ora resta da perseguire forse l'obiettivo più difficile per tutti i soggetti interessati: verificare che il percorso di qualità "autoregolamentato" di tutto il mondo associazionistico professionale venga attuato con correttezza. L'attenzione si sposta, dunque, dalla sfera legislativa al terreno dell'applicazione delle regole. In questo campo la ricerca pedagogica può e deve rinnovarsi attraverso l'attuazione di un dialogo continuo e costante con il mondo delle professioni.

Per quanto riguarda la proposta di legge 2656 (2443 in Senato oggi), se questa viene approvata, si propone come la risposta a tutte le criticità che la ricerca Prin sulle professioni educative aveva delineato. Presenta infatti un profilo condiviso in massima parte da tutte le componenti interessate, associazioni professionali e università, per finalità di ricerca, formazione dei professionisti della filiera, inserimento nel mondo del lavoro.

Tale proposta infatti classifica tali professionisti per identità, (Educatore professionale socio-pedagogico e Pedagogista), per ambiti in cui possono esercitare attività educative suddivisi per beneficiari (infanzia, adolescenza, età adulta: individualmente, in gruppi familiari e di pari), per

dimensioni o settori dell'esperienza dei beneficiari (ambiti scolastico, sociale, del *welfare*, sanitario, ambientale, culturale, motorio, lavorativo, giudiziario, dello sviluppo umano etc.), per formazione universitaria e post universitaria, per competenze secondo le qualifiche europee, per esercizio della professione e per collocazione professionale. Una proposta che risponde pienamente alle richieste europee.

Infatti le basi scientifiche della formazione delle figure all'interno dell'architettura europea dei Cicli universitari e la spendibilità europea della professionalità delle figure, richiedono che i profili dei professionisti dell'educazione e della formazione (al pari di tutte le altre professioni riconosciute secondo gli standard europei) siano riconosciuti sulla base delle conoscenze e delle competenze articolate all'interno della medesima Famiglia professionale per livelli di formazione e professionalità: la coerenza tra competenze in uscita dall'università e competenze in ingresso nel mondo del lavoro devono essere garantite dai curricula universitari costruiti sugli sbocchi occupazionali, sul "Job Placement" e sugli stage professionali e dalle prove di abilitazione all'esercizio della professione.

Anche se in molte realtà italiane formative, professionali e di ricerca il cambiamento è già in atto, con l'approvazione della legge Iori, il paradigma pedagogico dovrà operare un cambiamento di sistema e sviluppare strategie innovative. Deve per esempio, insieme alla definizione di "standard internazionali" per la certificazione delle relative "prestazioni professionali", pervenire agli "ambiti professionali" in relazione al sistema di vincoli/opportunità nel mercato del lavoro (occupabilità) e ipotizzare una proposta di recepimento a livello centrale (UE) e nazionale delle suddette regolamentazioni (validazione e trasferimento di risultati). Per far questo deve assumere strategie congruenti tra i corsi di studio triennali e magistrali a livello nazionale per offrire una proposta rispondente ad una figura professionale in grado di rispondere alle aspettative nazionali ed europee.

Deve determinare, sulla base di standard europei di certificazione, "procedure di erogazione della prestazione professionale" prevista in base al profilo professionale delineato. Se la Legge n. 4/2013 ha contribuito a dare valore alle professioni non regolamentate attraverso la valorizzazione delle associazioni

¹¹ ACCREDIA è l'Ente unico nazionale di accreditamento designato dal Governo italiano, ossia l'unico ente riconosciuto in Italia ad attestare che gli organismi di certificazione ed ispezione, i laboratori di prova, anche per la sicurezza alimentare, e quelli di taratura abbiano le competenze per valutare la conformità dei prodotti, dei processi e dei sistemi agli standard di riferimento.

¹² L'UNI (ente italiano di normazione) è l'ente di certificazione italiano, nato come risposta ad un bisogno di riconoscimento a livello nazionale di standard di qualità e certificazione internazionale. L'UNI è l'organismo che si occupa di predisporre manuali delle norme tecniche per attestazione e certificazione di qualità. Fino ad ora l'organismo si è occupato di procedure di verifica, rilevando la presenza di determinati requisiti e attestando l'esistenza di processo.

professionali, molto della validità e del riconoscimento dei corsi di laurea per educatore e pedagogo potrà dipendere: da come l'università si raccorderà con le associazioni, dal profilo professionale riconosciuto, da come saranno ristrutturati i corsi in base alla loro domanda di formazione.

Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento?

Lo studio della letteratura per una riflessione metodologica sulle pratiche formative

Monica Fedeli, Daniela Frison¹

Qual è il ruolo della riflessione nei processi di apprendimento? Come un docente, un facilitatore, un formatore, possono incoraggiarla nel contesto in cui operano e con i soggetti coinvolti in un intervento educativo? Sono queste le domande guida che hanno orientato il progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education e che hanno indirizzato un'analisi della letteratura sulla riflessione, elaborata a partire da alcuni tra i più noti modelli di riferimento: il modello dell'Experiential Learning di Boud (1994), la Critical Reflection, nel quadro della Transformative Learning Theory elaborata da Mezirow (1991, 1998) e la Reflective Practice definita da Schön (1983, 1987).

What is the role of reflection in learning processes? How can a teacher, a facilitator, a trainer, encourage it in the context in which they work and with those involved in educational intervention? These are the guiding questions that have led the project Strategic Partnership Erasmus + REFLECT - Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education and which addressed a literature review on reflection, elaborated from some of the best-known reference models: the model of Boud's Experiential Learning (1994), Critical

¹ Le autrici hanno redatto congiuntamente il presente contributo.

Se la ricerca pedagogica oggi non opera un passaggio epistemologico in questa direzione altre discipline occuperanno gli spazi lasciati vuoti.

Silvana Calaprice
Università di Bari

Reflection, as part of the Transformative Learning Theory elaborated by Mezirow (1991, 1998) and Schön's Reflective Practice (1983, 1987).

Qual è il ruolo della riflessione nei processi di apprendimento? Come un docente, un facilitatore, un formatore, possono incoraggiarla nel contesto in cui operano e con i soggetti coinvolti in un intervento educativo o formativo? Sono queste le domande guida che hanno orientato il progetto Strategic Partnership Erasmus+ REFLECT – Reflection as Core Transferable Competence in Higher and Adult Education, che ha visto coinvolti 8 partner europei, 4 tra Università ed Istituzioni del contesto formale e 4 organizzazioni operanti nel contesto non-formale, con sede in Lituania, Belgio, Islanda e Italia².

Con l'obiettivo di esplorare e "contestualizzare" la riflessione e il suo ruolo nell'apprendimento degli adulti, nell'ambito del sopra menzionato progetto REFLECT, sono stati ripresi alcuni tra i più noti modelli di riferimento – il modello di *Experiential Learning* di Boud³, la *Critical Reflection*, nel quadro della *Transformative Learning Theory* messa a punto da Mezirow⁴, e la *Reflective*

² Per il Belgio, LUCA School of Arts e Outward Bound; per l'Islanda, l'Università di Islanda e Askorun; per la Lituania, l'Università di Vilnius e Kitokie Projektai; infine, per l'Italia, l'Università degli Studi di Padova e Kamaleonte.

³ Cfr. D. Boud – R. Keogh – D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning*, Kogan Page, London, 1995.

⁴ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; Id., *Transformative learning: Theory to practice*, in P. Cranton, *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, pp. 5-12, Jossey-Bass, San Francisco 1997.

Practice definita da Schön⁵ – e, a partire da essi, sono stati messi in evidenza alcuni aspetti chiave della riflessione e del processo riflessivo. L'approfondimento dei tre modelli ha condotto all'identificazione di 65 risorse composte da studi, ricerche empiriche e descrizioni di pratiche, rintracciate a livello internazionale e così pure con riferimento ai contesti nazionali coinvolti nel progetto. A partire da esse sono state selezionate 30 risorse (16 studi e 14 ricerche empiriche), tutte in lingua inglese (lingua ufficiale di progetto), analizzate con l'obiettivo di portare chiarezza terminologica e di esplorare gli orientamenti teorici e le implicazioni pratiche che gli operatori del progetto REFLECT avrebbero potuto valorizzare in una fase successiva di sperimentazione, ciascuno nel proprio contesto di appartenenza⁶. Esse sono state identificate e analizzate a partire dagli elementi chiave enfatizzati da ciascuno dei modelli citati che saranno di seguito analizzati.

I modelli rintracciati nella letteratura

Il modello di Schön ci rimanda ai noti concetti di *reflection in action* e *reflection on action*, concetti che hanno enormemente influenzato il dibattito sulla produzione della conoscenza in ambito professionale dagli anni Ottanta ad oggi. La riflessione in azione – *reflection in action* – come la definisce l'autore, coincide con il “pensare sulle proprie azioni”⁷ e supporta il professionista nel processo di ristrutturazione dei problemi che incontra nella quotidianità professionale e che talvolta comportano una situazione di impasse, di dubbio. In questa situazione di

incertezza, la riflessione in azione guida il soggetto nell'esplorazione di soluzioni non consolidate, non suggerite dagli automatismi del quotidiano, e lo accompagna verso una trasformazione della situazione. È la riflessione sull'azione – *reflection on action* – ad aggiungere un ulteriore elemento di completezza, in un momento, successivo all'azione, in cui la riflessione può avvenire in maniera più distesa. Vi è quindi una successione temporale che distingue tra riflessione durante l'azione e riflessione ad azione conclusa, ma anche una diversa finalità euristica. Il primo momento di riflessione (in azione) guida il professionista nella comprensione della situazione in cui si trova. Il secondo momento di riflessione (sull'azione) guida il professionista nella comprensione e nella revisione delle azioni che ha compiuto in quella specifica situazione⁸.

Il modello di *Experiential Learning* elaborato da Boud, Keogh e Walker⁹ a partire dalla prima nota formulazione proposta da Kolb¹⁰ attribuisce una rilevanza centrale al contesto in cui avviene l'apprendimento. Nel loro approccio *situato*, gli autori infatti si riferiscono al *learning milieu*, concetto che non si esaurisce nel riferimento al solo setting fisico, ma che accoglie e valorizza la centralità della cultura e del sistema valoriale che lo connotano, supportando o limitando il processo di apprendimento. Oltre alla centralità del contesto, gli autori sottolineano come il processo riflessivo possa essere promosso e favorito da emozioni positive, sollecitate, ad esempio, dal superamento positivo di un compito. Se emozioni positive possono fungere da stimolo e motivazione per una rivalutazione di un'esperienza passata e la progettazione di una nuova, emozioni negative possono risultare bloccanti e ostacolare il processo di apprendimento.

Nella concettualizzazione di Mezirow nel

⁵ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1983; Id., *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.

⁶ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*, «Formazione & Insegnamento», 1 (2017), pp. 255-268; D. Frison et al., *Exploring the landscape of reflection*. In A. Jakube et al., *Holding the Space. Facilitating reflection and inner readiness for learning*, pp. 61-70, LUCA School of Arts Grafische Cel, Ghent 2016.

⁷ Cfr. D. Schön, *The reflective practitioner*, cit.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁸ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 255-268.

⁹ Cfr. D. Boud – R. Keogh – D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning*, cit.

¹⁰ Cfr. D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1984.

framework della *Transformative Learning Theory*, l'apprendimento viene definito come «the process of using a prior interpretation to construct a new or revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future action»¹¹. L'autore, in questo quadro, si riferisce alla *Critical Reflection* come «the process of critically assessing content, process and premises of our efforts to interpret and give meaning to an experience»¹² e identifica, per l'appunto, tre forme di riflessione:

- la riflessione sui contenuti, che riguarda la descrizione di un problema;
- la riflessione sui processi, che riguarda le strategie e le procedure risolutive del problema;
- la riflessione sulle premesse, o riflessione critica (*Critical Reflection*), che riguarda i presupposti su cui si basa il problema e che attiene più al problem-posing.

Sulla base di queste brevi considerazioni sulla letteratura, abbiamo cercato di evidenziare le dimensioni chiave dei processi di riflessione, per generare tra i formatori una discussione metodologica sulle pratiche formative.

Le dimensioni chiave dei processi riflessivi

A partire dall'analisi delle risorse rintracciate in letteratura abbiamo identificato quattro dimensioni chiave della riflessione.

La prima rimanda al suo *sviluppo*: è possibile incoraggiarla? E, ancora più precisamente, è possibile insegnarla o formarla, aspetto che risulta particolarmente caro a formatori e trainer? Come evidenziano Boud, Keogh e Walker, l'interesse per la riflessione si è via via sviluppato soprattutto in ambito educativo ed in particolar modo presso quei formatori che vogliono capire come incorporare la riflessione nei processi di insegnamento e apprendimento in aula. Gall e colleghi¹³

¹¹ J. Mezirow, *Transformative learning: Theory to practice*, cit., pp. 5-12.

¹² Id., *Transformative dimensions of adult learning*, cit., p. 104.

¹³ M.D. Gall, et al., *Tools for learning: A guide to*
© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

evidenziano come «learning how to learn cannot be left to students. It must be taught». E, a tale proposito, Ertmer e Newby¹⁴ si chiedono «how does a learner acquire this ability to question and/or reflect? How can teachers promote and support the development of reflective thinking in their students?». Come, dunque, e a che livello riflettono le persone che apprendono? E quali strategie possono essere proposte e impiegate per incoraggiare un livello di riflessione più profondo e complesso?¹⁵ Emerge dunque, chiaramente, un'attenzione e un tentativo di definizione di molteplici livelli di riflessione, da un livello più superficiale ad un livello più profondo e non mancano gli studi empirici che attestano il tentativo di misurare tali livelli¹⁶. Atkins e Murphy e con loro Moon¹⁷ ne distinguono tre: il primo, coerente con la teoria dell'indagine deweyana, ripresa dalla *Reflective Practice* di Schön, rimanda alla percezione di una situazione problematica da risolvere; il secondo rimanda all'analisi critica del problema percepito e alla necessità di attingere a conoscenze nuove o pregresse per avviarsi alla sua soluzione; il terzo e ultimo stadio rinvia allo sviluppo di una nuova prospettiva di azione, in preparazione a situazioni problematiche future. Anche Ryan and Ryan¹⁸ propongono un modello stadiale

teaching study skills, ASCD, Alexandria, VA 1990, p. V.

¹⁴ P.A. Ertmer – T.J. Newby, *The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective*, «Instructional Science», 24 (1996), p. 19.

¹⁵ M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, «Higher Education & Development», 32 (2013), 2, pp. 244-257.

¹⁶ D. Kember, et al., *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*, «Assess Eval High Educ», 25 (2000), pp. 381-395; K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

¹⁷ Cfr. S. Atkins – K. Murphy, *Reflection: a review of the literature*, «Journal of Advanced Nursing», 18 (1993), pp. 1188-1192; J. Moon, *A handbook of reflective and experiential learning*, Routledge, London 1999.

¹⁸ Cfr. M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, cit.

definito “delle 4R” (Reporting & Responding, Relating, Reasoning, Reconstructing) e accanto ad essi Korthagen e Vasalos¹⁹ introducono il loro ALACT model composto da 5 fasi (Action; Looking back on the action; Awareness of essential aspects; Creating alternative methods of action; Trial, that is a new action and the starting point of a new cycle). Come evidenziano Mann, Gordon e MacLeod²⁰ i modelli sopra menzionati possono essere classificati secondo due dimensioni caratterizzanti: una *dimensione circolare*, che riguarda modelli come quelli messi a punto da Boud o da Schön, che partono da un’analisi dell’esperienza per raccogliere indizi e orientamenti utili ad affrontare situazioni problematiche future, seguendo una certa circolarità (così come nel noto *learning circle* di Kolb (1984) messo a punto a partire dalle contaminazioni di Dewey, Lewin e Piaget); una *dimensione verticale*, ad identificare molteplici livelli di riflessione, da uno più descrittivo e meno analitico, ad uno più profondo e critico, come accade conformemente ai modelli tracciati da Mezirow e da Moon.

Una seconda dimensione emerge dall’analisi della letteratura ed è relativa alla *valutazione* della riflessione: è possibile riconoscerla quando avviene e valutarla? A tale dimensione è stata assegnata particolare attenzione da parte del progetto REFLECT, soprattutto accogliendo l’interesse dei docenti universitari, maggiormente interessati a cogliere stimoli proficui per un riconoscimento, anche in termini valutativi, del processo riflessivo e dei suoi “indicatori”²¹.

A riguardo, le risorse rintracciate hanno consentito di identificare tre macro categorie

a cui gli autori che si sono occupati di “valutazione della riflessione” hanno fatto riferimento:

- alla *self-evaluation*, con una particolare attenzione ai processi metacognitivi e auto-regolativi²²;
- alla messa a punto di strategie²³ e strumenti²⁴ di valutazione della riflessione: dall’e-portfolio²⁵ all’uso di rubriche valutative o strumenti narrativi che incoraggino il *peer feedback*²⁶;
- alla validazione di strumenti di valutazione della riflessione, con particolare riferimento alla formazione in ambito medico e nelle professioni sanitarie in genere²⁷.

Una terza dimensione riguarda la centralità di un *contesto* che favorisca e accolga la riflessione: come allestire, dunque, un

²² P.A. Ertmer – T.J. Newby, *The expert learner*, cit., pp. 1-24.

²³ A. Kitchenham – C. Chasteauneuf, *An Application of Mezirow's Critical Reflection Theory to Electronic Portfolios*, «Journal of Transformative Education», 7 (2000), pp. 230-244; L.A. Lim, *A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment*, «Instructional Science», 39 (2011), 2, pp. 171-188; M. Ryan – M. Ryan, *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, cit.

²⁴ L. Aronson, *Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education*, «Medical Teacher», 3 (2011), 3, pp. 200-205; E. Smith, *Teaching critical reflection*, «Teaching in Higher Education», 16 (2011), 2, pp. 211-223; H.S. Wald et al., *Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing*, «Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges», 87 (2012), 1, pp. 41-50.

²⁵ A. Kitchenham – C. Chasteauneuf, *An Application of Mezirow's Critical Reflection Theory to Electronic Portfolios*, cit., pp. 230-244.

²⁶ L. Aronson, *Twelve tips for teaching reflection at all levels of medical education*, cit., pp. 200-205.

²⁷ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, cit.; C.M. Wittich et al., *Validation of a method for measuring medical students' critical reflections on professionalism in gross anatomy*, «Anatomical Sciences Education», 6 (2013a), 4, pp. 232-238; C. M. Wittich et al., *Measuring faculty reflection on medical grand rounds at mayo clinic: Associations with teaching experience, clinical exposure, and presenter effectiveness*, «Mayo Clinic Proceedings», 88 (2013b), 3, pp. 277-284.

¹⁹ F.A. Korthagen - A. Vasalos (2009), *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*, EARLI Conference, Amsterdam, 1-17.

²⁰ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

²¹ D. Frison – M. Fedeli – E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., pp. 255-268;

“contesto riflessivo”? Si tratta di un elemento particolarmente enfatizzato da Boud che riconosce la centralità nel processo riflessivo di quello che definisce *learning milieu*, costituito dall’ambiente sociale, psicologico e materiale in cui il *learner* si trova ad agire. L’importanza di un ambiente autentico e accogliente – sia dal punto di vista cognitivo che emotivo - viene evidenziata anche da Mann, Gordon e MacLeod²⁸ che lo considerano un elemento centrale del processo riflessivo. Un ambiente riflessivo, secondo gli autori che hanno prestato attenzione a questa dimensione, deve essere accogliente nei confronti dei molteplici *learning styles*, oltre che aperto alla discussione e al confronto. Sebbene sia rintracciabile in letteratura un numero limitato di studi sulla correlazione tra contesto e riflessione, gli elementi chiave enfatizzati dalle risorse indagate, supportano la centralità del contesto nel più ampio e complesso processo di apprendimento e come evidenzia Vermeylen, è centrale per i formatori, per i trainer, per gli educatori proporre «activities and reflection moments where individual themes and interaction patterns can (again) be underlined and become more visible»²⁹.

La quarta ed ultima dimensione rintracciabile nella letteratura analizzata, rimanda al ruolo delle *emozioni* nei processi riflessivi: come gestire le emozioni nel processo riflessivo? Che ruolo rivestono? La riflessione non è un processo esclusivamente cognitivo, come evidenzia Boud. Essa coinvolge le emozioni e gli stati d’animo, che possono talvolta favorire, talaltra inibire, una riflessione più profonda e, con essa, il processo di apprendimento. Emozioni positive possono motivare e accrescere il desiderio di proseguire nella riflessione e di apprendere, al contrario, emozioni negative possono interrompere il processo e inibirne la ripresa³⁰.

²⁸ K. Mann – J. Gordon – A. MacLeod, *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, «Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice», 14 (2009), 4, pp. 595-621.

²⁹ K. Vermeylen, *Reflecting*, Article not published, Outward Bound® Belgium 2005, p. 4.

³⁰ D.L. Hubbs – C.F. Brand, *The paper mirror*:

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

L’analisi delle risorse individuate vuole offrire una panoramica dei più diffusi approcci alla riflessione, ispirati ai citati modelli di Boud, Mezirow e Schön e rivolti sia al contesto formale - maggiormente rappresentato negli articoli rintracciati, con particolare riferimento alla Higher Education e alla formazione in ambito medico e sanitario – sia a quello non-formale. In questo processo di analisi è emersa la necessità chiara di individuare per ogni approccio delle pratiche da utilizzare nei contesti formativi, da sperimentare e condividere.

Quanto tracciato in questo contributo vuole evidenziare la necessità di discutere e di riflettere sulle metodologie formative per la gestione dei processi di apprendimento degli adulti.

I componenti del gruppo di ricerca hanno sperimentato una serie di pratiche riflessive per raccogliere dati empirici e produrre maggiori indicazioni sulle implicazioni per la formazione.

Si tratta di attività di ricerca-azione sulla didattica che sta producendo degli interessanti risultati anche per lo sviluppo della professionalità dei docenti universitari.

Inoltre il dialogo tra gli attori dei contesti formali e non, ha aggiunto alla ricerca la necessità di ancorarsi alle pratiche, di partire dai bisogni dei formatori inquadrandoli in un momento successivo nelle quattro dimensioni evidenziate dalla letteratura esplorata.

Monica Fedeli, Daniela Frison
Università di Padova

Ulteriori riferimenti bibliografici

J. Mezirow, *On critical reflection*, «Adult Learning Quarterly», 48 (1998), pp. 185-198.

Understanding reflective journaling, «Journal of Experiential Education», 28 (2005), 1, pp. 60-71.

F.A.J. Korthagen, *The core reflection approach*, in F.A.J. Korthagen et al., *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, pp. 669- 675, Routledge, New York/London 2013; F.A. Korthagen - A. Vasalos (2009). *From reflection to presence and mindfulness*, cit.

La responsabilità sociale della ricerca educativa

Isabella Loiodice

La ricerca educativa dischiude spazi concreti di intervento nel sociale, prefigura possibilità reali di agire in funzione formativa e tras-formativa di uomini e donne e dei loro spazi di vita, fisici e relazionali. In questo senso, i temi sociali (micro e macro) costituiscono un aspetto cruciale delle ricerche educative.

In questa prospettiva il testo illustra la valenza sociale e umana del lavoro per la persona nella sua integralità e riflette sulle potenzialità e sui rischi della diffusione delle nuove tecnologie e della comunicazione multimediale.

Educational research unfolds concrete spaces of operating in the social sphere, prefiguring real opportunities to act according to the formation and trans-formation of men and women and of their physical and relational lived spaces. In this sense, social (micro and macro) issues are a crucial aspect of educational research.

In this perspective, the text illustrates the social and human value of work for the individual in his entirety and reflects on the potentialities and the risks of the new technologies and multimedia communication diffusion.

L'educazione si radica nel sociale

L'educazione è una pratica sociale e quindi la ricerca educativa non può non avere funzione sociale in quanto è proprio di questo che essa si occupa. La pedagogia, in quanto scienza teorica e pratica dell'agire formativo, si connota così come sapere finalizzato a guidare, a governare il cambiamento emancipativo delle persone e delle comunità sociali nella molteplicità delle dimensioni che caratterizzano i singoli e le collettività: i primi, contrassegnati dalle variabili cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali, etico-valoriali, corporee e spirituali; le seconde, antropologicamente, sociologicamente, politicamente ed economicamente connotate. La ricerca educativa "apre" spazi concreti di intervento nel sociale, prefigura possibilità reali di agire in funzione formativa e tras-formativa di uomini e

donne e dei loro spazi (fisici e relazionali) di vita. Di qui l'interesse e l'impegno a "occuparsi" di temi sociali micro e macro, sul piano progettuale ed empirico così come su quello della riflessione e interpretazione epistemologicamente fondate.

La diffusività dell'educativo pone molte sfide alla ricerca in pedagogia, a partire dall'impegno a dimostrare che la pervasività della dimensione educativa richiede purtuttavia una peculiarità di ricerca-intervento da parte della disciplina specialisticamente deputata a occuparsi di questo, cioè la *pedagogia*, onde evitare il permanere delle incursioni delle altre discipline che spesso negano la specificità del suo statuto epistemologico. Quest'ultimo si configura specificamente come statuto teorico-prassico, che ne garantisce quindi la valenza sociale, considerando cioè che il sapere pedagogico è sempre un sapere fattuale, in azione anche se, come già detto, non è solo ricerca empirica, è anche riflessione e interpretazione "in funzione" dell'emancipazione del soggetto e del contesto, oggi ampliato in dimensione planetaria. Come ricorda Franco Cambi a proposito di uno dei maestri della pedagogia italiana, Franco Frabboni, al centro del suo impegno accademico ma anche della sua ricerca sul campo c'è la persona antropologicamente e socialmente connotata, da cui poi si diramano le altre "pedagogie:

da quella dell'ambiente a quella della città, a quella della scuola e del tempo libero, alla stessa didattica. Proprio la città è l'*habitat* del suo soggetto che li trova risorse formative più ricche e esperienze culturali più articolate, da rendere più interattive e integrate. Lì si incontrano culture diverse, si vive più direttamente l'incontro, si comunica e si progetta. È il sistema-non-formale dell'educare che entra in gioco nella costruzione dell'io. E di un io sociale intensamente attivo. Che sta a contatto coi "saperi caldi" e li fa propri abitando tale "laboratorio sociale"¹.

La ricerca educativa, così, si fa indagine attenta dell'universo infantile così come di quello

¹ F. Cambi, *La pedagogia antropologica di Franco Frabboni*, in M. Baldacci, F. Pinto Minerva, *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 47.

adolescenziale e giovanile e poi dell'adulità e della vecchiaia; diventa medium privilegiato per scardinare stereotipi e pregiudizi legati ai generi e alle etnie; "entra" nei contesti di vita e di esperienza: la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, gli spazi dell'aggregazione sociale, civile, politica; riflette sulle potenzialità e sui rischi della nuove tecnologie medialità rispetto alla diffusione delle conoscenze e alle implicazioni emotive e relazionali coinvolte nella comunicazione multimediale.

In tal modo, la ricerca educativa si colora di sfumature molteplici e, proprio per la sua connotazione sociale, non si limita a indagare e parlare degli universi poc'anzi rappresentati ma interviene per agire in situazione e in direzione di cambiamento, per offrire spazi di possibilità altrimenti inesplorati. Così, da una parte «la plausibilità e la validità dei risultati e delle conclusioni raggiunti vanno ricercate nello stesso contesto e cioè nel miglioramento della pratica. Ma per valutare un miglioramento di questo tipo è necessario avere a disposizione alcuni riferimenti teorici e assiologici: quali concezioni dell'uomo e della sua educazione vengono assunte; quali convinzioni abbiamo circa l'idea di una buona pratica educativa; quale valore attribuiamo ai diversi obiettivi, contenuti e metodi coinvolti in tale pratica»².

Moltissimi sono gli ambiti specifici di intervento che si pongono in alcuni casi come vere e proprie "emergenze educative" e in quanto tali chiamano direttamente in causa la comunità dei ricercatori perché si impegni a indagare e a proporre, ad analizzare e a riflettere, a interpretare e a progettare modelli di educazione idonei ad affrontare gli eventi della contemporaneità, con tutto ciò che di positivo ma anche di perturbante essi comportano.

Emergenze e, quindi, vere e proprie "sfide educative" sono, ad esempio, il lavoro e il mondo del lavoro, in continua, permanente trasformazione; le innovazioni tecnologiche e l'irruzione di media digitali che stanno radicalmente modificando il modo stesso di pensare e di abitare la terra; gli esodi migratori che stanno scompaginando l'organizzazione dei contesti, delle culture, dei sistemi relazionali, con il "carico" di conflitti che si portano dietro dai territori di provenienza e con le "barriere" di

diffidenza se non di vera e propria chiusura che spesso si determinano nei territori di accoglienza; la ridefinizione, ancora in atto, dei rapporti intergenere che vede le donne continuare il lungo faticoso cammino verso una reale *parità* tra i sessi che sappia proprio valorizzare e capitalizzare la *differenza* che li contraddistingue. In questo contributo, farò riferimento a due degli ambiti sopracitati.

Lavoro e luoghi di lavoro

Nel definire la società contemporanea, si utilizza in forma generalizzata il prefisso "post": viviamo in una società post-industriale, siamo immersi in una cultura post-moderna, ci alimentiamo di post-verità. Anche se si tratta di un'epoca relativamente "giovane" (rispetto ai settemila anni della società rurale e ai duecento di quella industriale) la sua complessa morfologia non consente di darle una definizione chiara e, anzi, è proprio la sua permanente "liquidità" (termine con cui Bauman ha saputo intitolare il nostro tempo) a connotarla, individuando nella flessibilità, nell'incertezza, nella transitorietà le ragioni "prime" del disorientamento dell'uomo post-moderno, permanentemente in bilico tra rischi e possibilità. Scrive De Masi:

Rispetto alle società precedenti i vantaggi offerti dalla società post-industriale sono rappresentati dalla maggiore longevità e disponibilità di tempo libero, dall'istruzione di massa, dalla facile accessibilità delle informazioni, dalla possibilità di inventare nuovi materiali, nuovi oggetti, nuovi bisogni, nuovi piaceri, nuovi stili di vita. Gli svantaggi, invece, consistono nel maggior pericolo di manipolazione, eterodirezione, eterocontrollo, astrazione eccessiva, violazione della privacy, massificazione, emarginazione, disoccupazione, *digital divide* e stress³.

Anche e soprattutto il lavoro e il mondo del lavoro sono mutati in tutti i loro aspetti, materiali e immateriali, senza però che – dice sempre De Masi – sia stato elaborato un nuovo modello (anche giuridico e organizzativo) in sostituzione di quello precedente; un modello, scrive, «capace di inglobare le novità accadute e

² G. Elia, *La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa*, in M. Muscarà – S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa 2016, p. 79.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

³ D. De Masi, *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, Rizzoli, Milano 2013, p. 628.

quelle prevedibili»⁴ provando ad arginare le conseguenze negative di una radicale ridefinizione della logica e della pratica delle dinamiche e dei processi all'interno di un mercato del lavoro che non conosce più confini, né strutturali né gestionali. *Era il secolo del Lavoro*, scriveva ormai vent'anni fa il sociologo Accornero, sancendo il passaggio da un mercato del lavoro determinato dal prodotto a uno governato dal sapere e della conoscenza che vede, nei Paesi più avanzati, la presenza di due lavoratori su tre che svolgono attività intellettuali e, tra questi ultimi, uno su due svolge attività creative. Non è un caso che, scrive Alessandrini⁵, l'attuale mercato del lavoro si stia polarizzando tra fasce alte e specializzate e fasce basse e con salari minimi, con una progressiva contrazione della classe media, parallelamente al permanere di percentuali basse di soggetti con titoli di studio medio-alti (secondario e terziario) e con l'aumento dei Neet. Il lavoro, proprio perché reso più complesso e sofisticato dai media digitali, richiede professionisti altamente qualificati a gestirne i processi, pena l'esclusione dai ruoli più elevati e il "confinamento" nei mestieri più dequalificati e permanentemente in bilico.

In tale prospettiva, la ricerca educativa può e deve far sentire la propria voce in considerazione della valenza sociale – e quindi umana – che il lavoro ha rispetto alla integralità della persona, che nel lavoro vive (quantitativamente e qualitativamente) gran parte della sua esistenza, nella quale tutte le esperienze, nei differenti tempi e spazi di vita, appaiono interconnesse. In tal senso, si può dire che il lavoro *fa* la persona, così come la persona *fa* il lavoro, in una reciproc-azione che oggi più che mai si allarga in dimensione planetaria se ha modo e possibilità di capitalizzare dimensioni importanti dell'essere e dell'esistere quali la capacità e la volontà di imparare gli uni dagli altri, di non avere pregiudizi sia rispetto alle persone che ai processi di mutamento materiali e immateriali; di dare spazio alla creatività e all'immaginazione, individuando nella disponibilità ad apprendere e a formarsi per tutta la vita il dispositivo idoneo ad affrontare e

gestire i processi, non solo professionali ma globalmente esistenziali, della contemporaneità.

La Rete: potenzialità e rischi

L'ampliamento delle informazioni – conseguente alla rivoluzione tecnologica amplificata dalla diffusione del mobile learning – ha rappresentato indubbiamente una conquista importantissima per l'accesso generalizzato e diffuso al sapere e alla conoscenza. Non a caso si è parlato di un'autentica "rivoluzione", che annullando i confini spazio-temporali e, appunto, con la tecnologia mobile, anche la necessità di postazioni fisse dalle quali inviare e ricevere informazioni e comunicazioni, consente a chiunque di potervi accedere in forma individuale ma anche comunitaria, avendo la possibilità di costituire delle vere e proprie community dove far circolare non solo conoscenze ed esperienze ma anche emozioni e relazioni allargate a gruppi molto ampi. La diffusione di social network – tra i quali Facebook occupa una posizione dominante, senza dimenticare il crescere dell'utilizzo di Whatsapp (che pare abbia ormai definitivamente sostituito i tradizionali sms) e Instagram, tutti con miliardi di utenti attivi – se da una parte, come già detto, ha dilatato al di là di qualunque confine la circolazione di idee, di materiali multimediali, di opinioni, di emozioni, di relazioni, dall'altra pone alla ricerca educativa il problema di analizzarne anche i rischi, alcuni molto evidenti. Infatti, chiunque utilizzi internet per acquisire conoscenze e informazioni spesso sperimenta personalmente la loro "volatilità" e anche superficialità rispetto agli apprendimenti consolidati conseguenti allo studio approfondito di testi scritti, sui quali potersi fermare, tornare, riflettere. Indubbiamente, la grande quantità di notizie, documenti, fonti consentita dalla rete non ha eguali nella storia dell'umanità ma presenta, allo stesso tempo, il pericolo di "perdersi" in una mare magnum di nozioni e cognizioni soprattutto quando non si possiede pienamente la capacità intellettuale ed emotiva di saperle gestire. Allo stesso modo, l'ampliamento delle reti sociali di comunicazione, se da una parte consente a chiunque di poter dialogare con persone conosciute e sconosciute, aprendo spazi inediti di relazione, dall'altro può (non è un fatto inevitabile, ovviamente) ridurre gli spazi

⁴ *Ibi*, p. 645.

⁵ G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2016.

di reale partecipazione e condivisione, sostituendo alla relazione in presenza quella puramente virtuale, dietro la quale spesso possono nascondersi personalità fittizie, contraffatte e, conseguentemente, rapporti inventati, mistificati e dunque potenzialmente pericolosi (per sé e per gli altri). Quello che apparentemente si configura come un allargamento smisurato di reti di relazione sociale troppo spesso nasconde una grande fragilità dei legami, con il rischio ulteriore di nascondere forme di controllo e di sorveglianza liquida, come ha saputo ben argomentare Bauman in uno dei suoi ultimi libri, scritto con David Lyon⁶. Dal controllo al condizionamento e al plagio delle menti il passo è breve ed è finalizzato a incrementare a dismisura la logica del consumo dal momento che, come scrive ancora Bauman, è impossibile far dimenticare a Internet qualcosa che è stato inserito nei suoi server: anche ciò che c'è di più "privato" diventa potenzialmente pubblico «e va celebrato e consumato da un gran numero di "amici" e di "utenti" casuali»⁷. Il sistema, poi, fa sì che qualunque informazione venga inserita nella rete a sua volta induce nuovi bisogni, che è lo stesso consumatore a determinare e in tal modo, scrive Bauman, «la servitù è sempre più volontaria...Ormai ogni volta che entro nel sito di Amazon vengo accolto da una serie di titoli "selezionati appositamente per te, Zygmunt" [...] Ovviamente, grazie alla mia inavvertita ma ubbidiente collaborazione, i server di Amazon conoscono ormai meglio di me le mie preferenze e i miei hobby»⁸. Sorveglianza, controllo, plagio e induzione al consumo sono prospettive non ineluttabili: "investire" in educazione – estesa a tutti, per l'intero corso nella vita e diffusa nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza – può e deve essere l'impegno maggiore di uomini e donne finalizzato ad alimentare la dimensione della speranza, caratteristica fondativa che «l'uomo non può perdere senza perdere la sua umanità»⁹. Dunque, spetta alla ricerca educativa il compito di analizzare l'incessante cambiamento dei

media (cfr. il termine coniato da Roger Fidler¹⁰ di *mediamorfosi*) e le relative modalità di percezione e di fruizione, con l'obiettivo, pedagogicamente fondato, di analizzare il rischio di condizionamento di menti e coscienze non adeguatamente formate a gestire criticamente e responsabilmente la rete e, al contempo, di potenziarne le infinite possibilità trasformative. La ricerca educativa, in tal senso, deve poter scommettere sulla possibilità concreta di agire nella realtà, in funzione della formazione di uomini e donne che – sapendo gestire con equilibrio e competenza le potenzialità della rete – sappiano *umanizzarle*, sappiano cioè metterle al servizio degli altri e delle comunità ampliate in dimensione planetaria.

Isabella Loiodice
Università di Foggia

Ulteriori riferimenti bibliografici

A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2000.

Z. Bauman - D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2013.

M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, FrancoAngeli, Milano 2014.

I. Loiodice *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, in M. Corsi (ed), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2012.

I. Loiodice – D. Dato (eds.) *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*, Progedit, Bari 2015.

⁶ Cfr. Z. Bauman – D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2013.

⁷ *Ibi*, p. XXV.

⁸ *Ibi*, p. 116.

⁹ *Ibi*, p. 142.

¹⁰ R. Fidler – R. Ardò – A. Marinelli (eds.), *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media*, Guerini e Associati, Milano 2000.

Considerazioni generali sulla ricerca educativa

Luigi Pati

Ridare valore alla ricerca in campo pedagogico significa recuperare una prospettiva pratica che sappia coniugare gli aspetti teorici (avendo cura di sottoporre ad analisi le proprie prospettive epistemologiche) e il rigore scientifico. Questo richiede di avere chiara la differenza tra educazione e formazione.

Giving value to the in pedagogical research means to collect a practical perspective that combines the theoretical aspects (taking care to be analyzed the epistemological perspectives) and the scientific rigor. This requires to have a clear difference between Education and Training.

Il collega Giuseppe Bertagna, che ringrazio sentitamente per l'invito rivoltomi a partecipare al Seminario odierno, allo scopo di orientare i lavori ci ha invitati a riflettere sulla seguente traccia: *quali linee di ricerca attive a livello nazionale e internazionale potrebbero, ad avviso di ogni collega, da un lato qualificare lo spessore qualitativo della nostra "corporazione" e dall'altro incidere maggiormente sulle policy e sulle politiche che paiono oggi seguire "sirene" più seduttive di quelle da noi spesso indicate.*

Offro il mio contributo, segnalando i seguenti punti:

a) Continua, ancora oggi, la sottovalutazione, da parte degli altri ambiti disciplinari, della ricerca pedagogica. A questa sono rivolte accuse di scarsa scientificità e, spesso, viene identificata con "tuttologia". Possiamo dire che frequentemente la pedagogia è intesa come mero insieme di elementi ricavati da altri settori d'indagine e ripresentati agli osservatori dopo averli decorati con l'istanza del "dover essere". Per i pedagogisti risulta oltremodo difficile scalare la granitica posizione acquisita da altre discipline che studiano l'educazione. Da qui l'urgenza di avviare processi di "svecchiamento pedagogico".

b) È necessario ricavare nuove regole, nuove

procedure nello studio pedagogico del fenomeno "educazione". Tali regole, mentre permettono di fare ricerca pedagogica, al tempo stesso è indispensabile rafforzino l'identità della pedagogia, qualificandola sotto l'aspetto del rigore delle procedure adottate e della originalità dei risultati. Soprattutto, reputo indispensabile effettuare chiare e convincenti distinzioni tra educazione e formazione, contro qualsiasi inclinazione ad impiegare i due sostantivi come sinonimi e perciò a svuotarli di significato.

c) Gli ultimi decenni hanno portato a maturazione, nel campo della ricerca pedagogica, alcune questioni che possono concorrere alla determinazione di nuovi paradigmi, di nuovi modelli del fare ricerca pedagogica. Si tratta di questioni di natura epistemologica, contenutistica, metodologica, che risulta necessario proporre alle nuove generazioni di ricercatori.

a) Questioni epistemologiche

Tra i cultori della ricerca pedagogica è andata viepiù attestandosi l'esigenza di guadagnare autonomia del discorso pedagogico rispetto alle altre scienze umane. Da siffatta istanza epistemologica sono derivati alcuni momenti procedurali del fare ricerca pedagogica, che possono essere così identificati.

- *Osservazione*. Se si vuole prospettare un certo modo di fare educazione, è necessario andare a vedere in che modo si educa in determinati contesti. L'osservazione permette di rilevare altresì quella "pedagogia implicita", che qualifica particolari ambiti educativi anche quando in essi non c'è consapevolezza pedagogica del modo di fare educazione.

- *Interpretazione*. Tale momento consiste nel fermarsi a riflettere sui dati rilevati, sul farsi dell'educazione, per metterne in risalto i significati, le particolarità, le modalità procedurali, il dipanarsi della relazione educativa, il peso del contesto nel manifestarsi dell'educazione.

- *Progettazione*. Postula la definizione di peculiari categorie interpretative, enucleate in forza della chiara precisazione della concezione antropologica dalla quale si muove nell'indagine, per elaborare progetti d'intervento.

- *Valutazione*. Impone la stretta correlazione tra il modo di mostrarsi dell'educazione e gli

obiettivi perseguiti e conseguiti. Tale momento riporta/ripropone il primo, ossia quello della osservazione, secondo un dinamismo costante di revisione/aggiustamento della riflessione pedagogica.

b) Questioni contenutistiche

Va diffondendosi l'esigenza di riappropriarsi di settori d'indagine sino ad ora ignorati o trascurati, i quali sono diventati oggetto d'analisi esclusiva di altre discipline. Lo studio di famiglia, gruppi associativi, comunità educative, aziende, luoghi di cura; la definizione delle funzioni educative di coloro i quali in tali luoghi operano; l'approfondimento delle caratteristiche evolutive dei soggetti a cui gli educatori si rivolgono; la progettazione di inediti processi di inclusione e d'integrazione sociale: tutto questo ed altro si è aggiunto al classico interesse per la scuola, per la funzione docente, per la relazione tra insegnamento e apprendimento. Siffatta linea di tendenza ha comportato il ricupero e la riscoperta di alcuni elementi contenutistici. Mi limito a segnalare i seguenti:

- il valore dell'esperienza diretta, sul campo, per la formazione umana, di là dagli schemi generali e formali;
- l'apprendimento come compartecipazione e confronto con altri interlocutori, non soltanto come esito di trasmissione unidirezionale;
- l'esistenza di un sapere "nascosto" e "personale" accanto ad un sapere formale e generalizzato;
- la fragilità della comunicazione educativa, dinanzi ai vari fattori di sviluppo e di disturbo;
- i processi di educazione/formazione anche come necessità di governare le incognite, di illuminare le zone d'ombra, di comporre le inevitabili conflittualità.

c) Questioni metodologiche

Sono questioni che, già avvertite in passato, oggi hanno acquisito maggiore peso anche a causa dei criteri di valutazione della ricerca e della produzione scientifica. In particolare, risultano fondamentali le due seguenti:

- *accumulazione del sapere pedagogico*, contro il semplice funzionare della ricerca pedagogica come "cassa di risonanza dei risultati

conseguiti" da altri settori disciplinari. Per i ricercatori di pedagogia è necessario effettuare una vera e propria riconversione metodologica. Ad essi spetta conoscere prima di tutto i risultati conseguiti da altri pedagogisti che si sono occupati di particolari questioni o che hanno assunto modelli interpretativi originali.

- *Autoreferenzialità della ricerca pedagogica*, in alternativa alla tendenza a supportare le proprie riflessioni attraverso il riferimento ad autori e ricercatori di altri settori disciplinari. Per il ricercatore di pedagogia si tratta di capire che il primo sostegno da dare alle proprie affermazioni è da rintracciare nella ricerca pedagogica. Vale ben poco la tendenza a giustificare una propria asserzione, rilevando che essa trova conferma nelle riflessioni di teologi, sociologi, psicologi e così via.

5. Soprattutto le due questioni metodologiche ora rilevate aiutano a mettere in luce un elemento fondamentale per la ricerca pedagogica. Si tratta della necessità di **padroneggiare i metodi del fare ricerca, specialmente i metodi qualitativi.**

La ricerca pedagogica dai metodi qualitativi può ricavare indicazioni preziose circa il modo di educare in particolari contesti e in riferimento a peculiari figure educative, di là da qualsiasi preoccupazione della estendibilità dei risultati conseguiti. Tutto questo in linea con l'assunzione di consapevolezza che la ricerca pedagogica sull'educazione non può dare risultati generalizzabili: l'esperienza educativa è unica nel suo accadere e in riferimento a una particolare persona situata in un peculiare contesto di vita. Ciò che essa può offrire è una rilevazione/interpretazione di caratteristiche situazioni esistenziali, di originali circostanze di convivenza, che possono aiutare a chiarire, confermare, ridefinire, correggere il quadro teorico di riferimento che ispira l'indagine empirica.

Dai dati rilevati, inoltre, è possibile ricavare la **definizione di categorie pedagogiche per l'interpretazione del fatto "educativo"**, evitando l'errore di ricorrere a categorie proprie di altri settori disciplinari.

Luigi Pati
Università Cattolica, Brescia

La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti

Maria Rosaria Stollo

In una società mobile e in continua evoluzione non possiamo più intendere la scuola come luogo di trasmissione del sapere, così come avveniva nelle società statiche, ma come il luogo di incontro per l'analisi e la rielaborazione della cultura, volto alla formazione critica degli allievi. Il testo discute il ruolo politico e sociale dell'insegnante e della sua formazione come elemento strategico per la promozione di una società democratica. La formazione infatti costituisce un nodo cruciale per la qualità della vita democratica.

In a moving and continuously evolving society, we can no longer interpret the school as a place of transmitting knowledge, as in static societies, but as the encounter place for analysis and interpretation of culture, aimed at the critical education of students. The text discusses the political and social role of the teacher and his/her training as a strategic element for promoting a democratic society. Training, in fact, is a crucial knot for the quality of democratic life.

L'aspetto sociale della società umana, che è semplicemente l'aspetto sociale dei sé di tutti i singoli membri presi collettivamente, con i suoi concomitanti sentimenti di cooperazione e di interdipendenza sociale da parte di tutti questi individui, è la base per lo sviluppo e l'esistenza di ideali etici in quella società; mentre l'aspetto asociale della società umana, che è semplicemente l'aspetto asociale dei sé di tutti i singoli membri presi collettivamente, con i suoi sentimenti concomitanti da parte di tutti questi individui, di individualità, di superiorità, del proprio sé nei confronti di altri sé individuali, e di indipendenza sociale, è responsabile della nascita di problemi etici in quella società.

G.H. Mead, *Mente, sé e società*¹

Scuola e Società democratica. Una visione diacronica

Considerando la Scuola come l'istituzione che un governo si dà per la formazione dei suoi

¹ G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze 2010, p. 399.

cittadini, è chiaro come essa rivesta un ruolo sociale cruciale in ogni cultura. Per un verso emerge, dunque, lo stretto nesso scuola/politica, per l'altro, viene da chiedersi quale sia la competenza sociale che è necessario sviluppare in una società di tipo democratico.

Per quanto attiene il nesso con la politica, decenni di accesi dibattiti pedagogici hanno messo in evidenza come ideologia, scienza ed utopia costituiscano e tre vettori del discorso pedagogico², nonché quale sia l'impatto sociale dei sistemi educativi sul progresso umano. Il termine politica in questo caso non assume un significato ideologico, ma «quel che si vuol dire è solo che la dimensione politica così acquisita gioca in ogni azione educativa correttamente teorizzata, in diversi modi: come obiettivo ultimo, come valutazione di fattori prossimi e remoti della situazione educativa considerata, come scelta di strumenti di intervento»³.

Raffaele Laporta, nel sottolineare la non neutralità della scienza, la quale nasconde spesso, occultandole, le strumentalizzazioni di un'élite politica, invita a svelarne i presupposti ideologici in favore di una pedagogia scientifica che parli in prima persona, dichiarando apertamente le finalità ultime dei suoi discorsi⁴.

Parlare in prima persona vuol dire, infatti, essere consapevoli che, in ogni costruzione di discorso - anche del discorso pedagogico, ma non di quest'ultimo più che degli altri - un ruolo determinante è giocato dall'intenzionalità, un'intenzionalità che va esplicitata sempre, in qualsiasi contesto all'interno del quale il nostro "punto di vista", la nostra "presa di posizione", le nostre "scelte" sono espresse.

Una "pedagogia" che parla in prima persona è, dunque, una "pedagogia" che si assume la responsabilità etica delle proprie scelte e delle istanze loro sottese, e, nel contempo, pur aspirando all'approvazione ed alla condivisione, ne riconosce la parzialità; è una pedagogia che

² Cfr. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986.

³ R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 308.

⁴ *Ibi*, p. 334; cfr. M.R. Stollo, *Verso una pedagogia che parli in prima persona*, «Pedagogia Oggi», Tecnodid, Napoli (2005), pp. 66-70; G. Semeraro, *Sull'inseparabilità e reciprocità dialettica di politica e educazione*, in M.R. Stollo, *Promuovere la "democrazia cognitiva"*. Scritti in memoria di Bruno Schettini, Luciano Editore, Napoli 2014, pp. 87-96.

rispetta la pluralità dei punti di vista, riconoscendone l'esistenza, e anzi favorendola, pur quando non condivide le altrui proposte.

Se partiamo dal presupposto che ogni azione umana, indipendentemente dalla sua natura, in quanto esito di intenzionalità, implica una scelta, il problema non è tanto quello di esercitare il proprio diritto alla scelta individuale, quanto quello di non giustificarla trasformandola in «struttura antecedente e finale»⁵, bensì di esplicitarne le ragioni, di assumersene la responsabilità in prima persona:

La connessione tra morale, diritto e politica, di cui si è parlato, si concretizza in una educazione alla cittadinanza integrata e multidimensionale. Tale globalità non è un'eccezione, ma rappresenta esemplarmente l'impossibilità di separare, in tutta l'educazione, le componenti morali, cognitive, emozionali. Nell'educazione alla cittadinanza, in particolare, pena la sua inefficacia, si deve realizzare una circolarità tra capacità autoriflessiva, autonomia e capacità di fare scelte, senso di responsabilità e azione. Esperienza personale, aspetti morali e dimensione intellettuale sono indivisibili. Tra esperienza e riflessione critica finalizzata alla coscienza morale si crea una dialettica in cui viene integrata la dimensione della decisione e dell'impegno.

Una riformulazione della nuova educazione alla cittadinanza può dunque articolarsi intorno ai seguenti obiettivi:

- esigenza di autonomia intellettuale e decentramento
- capacità di giudizio critico
- saggezza pratica in situazione
- identificazione, empatia e partecipazione
- capacità di prendere decisioni⁶.

Ma quali strumenti è necessario mettere in campo in una scuola che voglia promuovere una società democratica? Occorre in primis soffermarsi sulla categoria della differenza la cui valorizzazione sembra esserne il volano:

spesso si presume che la democrazia sia un ordinamento della società in cui quelle personalità che sono nettamente differenziate

saranno eliminate, che ogni cosa sarà tenuta incatenata ad una situazione in cui ognuno sarà, per quanto possibile, su un piano di perfetta uguaglianza con tutti gli altri. Ma naturalmente questo non è ciò che la democrazia implica: la democrazia implica piuttosto che l'individuo possa svilupparsi secondo le sue possibilità naturali, e possa nondimeno entrare negli atteggiamenti degli altri su cui agisce⁷.

La lettura della pedagogia in chiave epistemologicamente democratica ha consentito, in questi ultimi decenni, a partire anche da studi sviluppatasi in ambito filosofico e neuroscientifico, di porre l'accento su alcune istanze, tra le quali la più urgente ed attuale è quella relativa alla realizzazione nell'ambito della riflessione teorica sul processo formativo, di un passaggio definitivo da una concezione della formazione intesa in termini di *strategia sociale*, finalizzata al raggiungimento di un equilibrio "stabilmente ottimizzato" dell'individuo con la società, ad una concezione che la intende, piuttosto, in termini di *strategia relazionale*, (e non di ammortizzatore sociale), indispensabile per prendere parte al *processo evolutivo* permanente e perturbante dell'ambiente⁸.

In una società in continua evoluzione non possiamo più intendere la scuola come luogo di trasmissione così come avveniva nelle società statiche bensì come il luogo di incontro per l'analisi e la reale rielaborazione della cultura, cosicché si realizzi una formazione critica degli allievi, si formino cioè persone che siano aperte al cambiamento ed in grado di adattarsi a nuove situazioni che oggi risultano sempre più imprevedibili in contesti in continuo e rapido mutamento e sviluppo.

Sulla medesima capacità critica si soffermava già nel 1975 Ottaway sostenendo che in una società democratica la scuola dovrebbe essere permeata da uno spirito critico inteso in senso costruttivo, ovvero capace di generare maturazione finalizzata al cambiamento: «noi dobbiamo offrire ai fanciulli la versione di una società migliore, dobbiamo mostrar loro la

⁷ G.H. Mead, *Mente, sé e società*, cit., p. 404.

⁸ M.R. Strollo, *Il contributo della Bio-Pedagogia all'indagine sull'intenzionalità in chiave educativa*, in P. Orefice – V. Saracino (eds.), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Liguori, Napoli 2006.

⁵ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990, p. 40.

⁶ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, Carrocci, Roma 2001, pp. 174-175.

nostra fiducia, la nostra fede nell'avvenire, dobbiamo incoraggiare la loro facoltà di scelta e il rispetto della loro libertà: possiamo fare tutto questo ma finché essi non siano cresciuti, la responsabilità del cambiamento sociale grava su di noi»⁹.

Si tratta in altri termini di quella che Suchodolski definiva l'"educazione per il futuro", una concezione pedagogica derivante dal presupposto che, per un verso, sia necessario prevedere in linea di massima la tendenza evolutiva della civiltà, per l'altro, possiamo e dobbiamo preparare le nuove generazioni ad una partecipazione attiva e responsabile alla trasformazione storica attraverso l'acquisizione di un dominio sempre maggiore sulle condizioni naturali e sociali della propria esistenza: «si tratta dunque di mantenere il passo con la storia, e ciò comporta sia una migliore preparazione degli uomini ai compiti oggettivi che saranno chiamati a svolgere, sia un'attenta considerazione dell'evoluzione e della felicità personale degli uomini»¹⁰.

Oggi appare sempre più evidente la difficoltà delle società contemporanee ad alimentare in chiave democratica nella popolazione la libertà di pensiero, considerata una vera e propria strategia di maturazione, attraverso una istituzione scolastica che utilizzi il patrimonio dei saperi disciplinari elaborati dalla società e dalla cultura.

Competenze sociali e formazione degli insegnanti

All'interno dei curricoli scolastici occorre riappropriarsi delle finalità educative assegnate alla scuola già negli ultimi decenni. In questa chiave vanno lette le recenti normative relative alla formazione iniziale e all'aggiornamento in itinere degli insegnanti chiamate a formarsi sulle strategie di promozione delle competenze il cui sviluppo va favorito all'interno della scuola e adeguatamente valutato tanto quanto i contenuti disciplinari:

⁹ A.K.C. Ottaway, *Educazione e società*, Armando, Roma 1975, pp. 95-96.

¹⁰ B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma 1964, p. 105.

Non espungere tali finalità al di fuori della scuola - dall'educazione sessuale all'educazione ambientale, dall'educazione alla pace e alla legalità all'educazione civica e interculturale. Non ridurli a qualche trattamento morale giustapposto alla normale attività didattica, oppure a qualche iniziativa parascolastica. Neppure di dissolverle in qualche coloritura interdisciplinare o farne delle nuove materie di studio. Educazione alla salute, al benessere, ai sentimenti, alla sessualità, e tutte le altre finalità ricordate, non devono essere più viste come un surplus indotto dal mito retorico della education, sempre oscillante tra istruzionismo e moralità. Come si può fare cultura, arte, storia, scienza, filosofia, letteratura senza parlare di questi oggetti?¹¹

Emerge dunque il ruolo politico e sociale dell'insegnante e della sua formazione come elemento strategico per la promozione di una società democratica i cui individui sappiano leggere ed affrontare criticamente la realtà sociale e culturale che li circonda.

Si tratta di riflettere non solo e soltanto sulle competenze che gli insegnanti devono promuovere per formare i cittadini attivi, quanto su quelle che devono possedere per essere cittadini attivi. Se la scuola, come si è detto, è l'istituzione che lo stato si dà per formare i propri cittadini, è necessario che nessuno più dell'insegnante si senta cittadino attivo, proprio per il ruolo che ricopre all'interno della società. La formazione riveste un'importanza cruciale per la qualità della vita democratica¹². Di qui la necessità di un'educazione alla cittadinanza attiva, che implichi l'acquisizione sia di conoscenze, sia di competenze, sia di "abiti mentali": le conoscenze consentono il possesso degli strumenti di sapere con cui approcciarsi alle articolate problematiche delle nostre comunità, le competenze, più volte richiamate dalle normative sulla formazione europee e nazionali, risultano indispensabili per dare senso alla pluralità dei linguaggi adoperati nei sistemi socio-culturali. Gli abiti mentali (ibidem), infine, sono orientati alle regole democratiche che si realizzano attraverso il vivere autentico, volto al dialogo, alla

¹¹ R. Massa, *Cambiare la scuola, educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 141.

¹² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 99.

tolleranza, all'apertura alla diversità. La formazione del cittadino alla democrazia si configura come un processo continuo, in cui i formatori, gli insegnanti, percepiscono il proprio ruolo attivo nella vita della comunità¹³. I due vettori attorno ai quali si deve giocare in questo contesto la riflessione sulla formazione degli insegnanti sono, ancora una volta, da un lato, la conoscenza, dall'altro, la competenza, intese come sapere disciplinare nelle sue ricadute sulla formazione della persona, e dunque gestite con una consapevolezza delle sue finalità ultime, intese ancora come conoscenza dei nessi tra i saperi ovvero come consapevolezza epistemologica che necessita di un continuo confronto tra i pari da parte degli insegnanti, intese infine come processo di apprendimento, ovvero consapevolezza degli strumenti da utilizzare per promuovere conoscenza.

Tale consapevolezza è sempre più necessaria che sia esplicita e non implicitamente assunta dal modello di scuola tradizionale in cui i docenti si sono formati. Il problema della conoscenza investe l'epistemologia professionale dell'insegnante ad un duplice livello: quello del formatore degli insegnanti e quello degli insegnanti stessi. Entrambe queste categorie di formatori sembrano chiamate a fare ricerca tra i pari. L'esigenza di una formazione alla ricerca sembra il modo più idoneo a favorire un'autogestione delle emozioni degli insegnanti nei confronti della novità. La ricerca, poi, diventa strumento indispensabile dal momento che ogni contesto relazionale segue regole imprevedibili e dunque alle tecniche devono accompagnarsi la capacità di utilizzarle adattandole alle situazioni. A tale proposito, negli ultimi decenni, si va da più parti sottolineando il passaggio dalla figura del docente come tecnico alla figura del docente come professionista dell'educazione¹⁴.

Chi si occupa della formazione dei formatori non ambisce ad un indottrinamento sulle tecniche ma forma attraverso la conoscenza all'acquisizione e all'uso di competenze così come l'insegnante a sua volta non è chiamato ad

indottrinare sui saperi di cui è competente ma a formare alle competenze utili alla cittadinanza attiva. La funzione docente è data dalla determinazione di traiettorie di apprendimento in grado di accompagnare e sostenere la partecipazione degli studenti a sistemi di attività che fanno parte della comunità, costruendo un progetto formativo in cui il cittadino sia "*unitas multiplex*"¹⁵, profilo soggettivo di un soggetto plurale attento ad una storia comune terrestre e, nello stesso tempo, ad una storia locale, vicina, concreta e pertinente. Del resto, l'educazione alla cittadinanza attiva suppone ed esige che alla sua base ci sia più che un mero fondamento regolativo generale di tipo giustappositivo o convenzionale, un condiviso sentimento di appartenenza¹⁶. È nella dimensione esistenziale della cura che si gioca quel "sentirsi parte di" e quella "cura per l'essere parte di" che costituiscono la modalità centrata sulla motivazione, sull'impegno, sul protagonismo in cui dovrebbero identificarsi emotivamente in primis gli insegnanti.

Come avvertiva già Dewey:

Molta parte dell'educazione attuale fallisce poiché trascura questo principio fondamentale della scuola come forma di vita di comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove si impartisce una certa somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono venire formati certi abiti. Il valore di questi si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto; Il fanciullo deve fare queste cose in vista di qualche altra cosa che dovrà fare, e di cui esse sono da semplice preparazione. Per conseguenza esse non diventano una parte dell'esperienza vitale del fanciullo e pertanto non sono veramente educative¹⁷.

La scuola, pertanto, non può limitarsi alla trasmissione di un sapere cristallizzato, alla

¹⁵ V. Sarracino, *Ambiente Territorio Educazione. L'utopia della comunità educativa oggi*, in M.R. Strollo (ed.), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 18.

¹⁶ B. Schettini, *L'educazione alla cittadinanza attiva e alla vita democratica fra aperture e resistenze*, in M.R. Strollo (ed.), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 65.

¹⁷ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico in Educazione oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 3 e ss.

¹³ M.R. Strollo, *Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi*, «Civitas Educationis», vol. 5, 1 (2016), p. 235-254.

¹⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1999.

promozione del mero studio delle discipline tradizionali, alla valutazione quantitativa delle conoscenze, bensì deve sorreggere, nel soggetto che apprende, l'uso delle sue attitudini profonde, favorendone la capacità progettuale e di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale¹⁸.

Maria Rosaria Strollo
Università di Napoli "Federico II"

Ulteriori riferimenti bibliografici

V. Sarracino, *Educazione e sistema sociale*, in P. Orefice, V. Sarracino (eds.), *Appunti di Scienze dell'educazione*, CLUA, Pescara 1989.

DISCUSSANT DI SINTESI

Testa e piedi della pedagogia

Marco Lazzari

Il saggio ripercorre le tappe segnate dagli interventi della seconda e della quarta sessione della Conferenza, facendone emergere spunti, temi, riflessioni e prospettive alla luce dell'attuale contesto socio-culturale in cui la pedagogia è sempre più chiamata a intervenire.

The essay traces the steps marked by the speeches of the second and fourth sessions of the Conference, highlighting ideas, themes, reflections and perspectives in the light of the current socio-cultural context in which pedagogy is increasingly called upon to intervene.

Ho pensato di unificare in un singolo intervento scritto le riflessioni che ho avuto modo di sviluppare nel corso della giornata dedicata alla ricerca educativa, essendomi trovato nel ruolo di discussant finale di due delle quattro sessioni, la seconda, mattutina, sul tema delle "Traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari" e la quarta e ultima, pomeridiana, dedicata a "La funzione sociale della ricerca educativa".

¹⁸ C. Laneve (ed.), *La scuola educa o istruisce*, Carrocci, Roma 2010, p. 15.

I motivi di questa scelta, oltre che squisitamente editoriali, sono legati principalmente allo stretto nesso che si è creato tra le elaborazioni dei colleghi della seconda sessione e le prospettive mostrate da quelli della sessione conclusiva, complice anche il fatto che il tema della inter- e trans-disciplinarietà è stato generalmente interpretato e giocato proprio tenendo presente quale può essere il destino evolutivo, e dunque il ruolo, della ricerca educativa.

Nel seguito, dunque, i contributi dei Colleghi citati (i cui nomi compariranno tra parentesi in prossimità di loro affermazioni tratte dai loro scritti o dai miei disordinati appunti) sono riproposti in un ordine che non rispetta quello degli interventi e sono arricchiti da qualche prestito proveniente dalle altre sessioni.

E per cominciare dal titolo della seconda sessione, nel difficile gioco di distinzione tra i significati di trans-, multi-, intra- e interdisciplinarietà (intervento di M. Sibilio), emerge il problematico rapporto tra la pedagogia e le altre discipline: quanto c'è in questo rapporto che può essere considerato feconda contaminazione (interventi di L. Fabbri, P.G. Rossi), ibridazione (interventi di L. Pati, G. Spadafora), necessità di *commisurare il proprio sapere con le altre scienze* (intervento di P. Levvero) e quanto invece è gregaria assunzione e riproposizione di idee nate in altri contesti? Quanto è *scienza del giorno dopo*, che rincorre la storia senza riuscire a tenerne il passo? (intervento di G. Bonetta)

Se da un canto pensiamo per esempio a come certi spunti, suggestioni e conferme di ipotesi che possono venire dalle neuroscienze, tramite le moderne tecniche di scansione del cervello, riescono ad aiutare nell'interpretazione dei comportamenti degli adolescenti e pertanto possono informare e sostenere scelte educative, d'altro canto non possiamo nasconderci che, ancora per fare un altro esempio, le principali correnti di pensiero che hanno dominato il campo della didattica dal dopoguerra non hanno visto germogliare i propri semi nel campo della pedagogia, quanto piuttosto in quello della psicologia. La pedagogia risulta così *cassa di risonanza dei risultati conseguiti da altri settori disciplinari* (intervento di L. Pati).

Da ciò derivano atteggiamenti di sottovalutazione della pedagogia da parte di altri àmbiti disciplinari, che giungono a mettere in dubbio la scientificità della ricerca pedagogica. L'atteggiamento auspicato è invece quello che *dice un chiaro sì al confronto con le discipline gemelle, ma un altrettanto deciso no alla soggezione* (intervento di N. Paparella). Un sì, dunque, alla transdisciplinarietà come *attraversamento di frontiere* per avvalersi di cooperazioni con una pluralità di attori eterogenei, con i quali co-costruire un sapere unitario, con un legame transattivo tra conoscenza e azione; cooperazioni non semplici da attuare, nel momento in cui emerge nelle equipe transdisciplinari il problema identitario della articolazione di gruppi che mettono insieme persone che hanno ciascuno la propria epistemologia e i propri paradigmi per l'interpretazione (intervento di T. Grange). Un sì, anche, alla ricerca come osservazione di problemi e processi da prospettive multiple (intervento di P.G. Rossi) e da molteplici punti di vista (interventi di P. Levrero, M.R. Stollo) per ottenere un'immagine nitida.

Si tratta di una sfida che può generare crescita e cambiamento (intervento di S. Calaprice) e che ha già positivamente fatto sì che i ricercatori in campo educativo abbiano cominciato a varcare le frontiere e condividere con le discipline confinanti (psicologia, sociologia) metodologie che fondano l'approccio quantitativo a quello qualitativo, rendendo più probabili ed efficaci, in termini di trasferibilità, le ricadute per lo sviluppo sociale (intervento di A. Cunti), cosa che consente di *rimettere al centro l'azione* (intervento di U. Margiotta) e di essere in definitiva *presenti sul campo e ingaggiare un corpo a corpo con il problema* (intervento di S. Colazzo). Nel fare ciò è però essenziale che il ricercatore educativo si sforzi innanzitutto di conoscere e riconoscere i risultati già raggiunti da altri pedagogisti che hanno approcciato un certo problema o applicato un certo modello (intervento di L. Pati), facendo sì che la memoria si leghi all'idea di futuro in maniera dinamica, attraverso un *progetto che mobilita i significati della memoria* (intervento di S. Colazzo).

Nella cornice del rigore metodologico ha trovato spazio il discorso sull'*evidence based education*: l'evidenza, si è detto, *deve far parte del nostro mondo* (intervento di A. Calvani). Mi

viene da chiedermi se si tratti di un assunto vero per tutti e condiviso dalla comunità. Probabilmente no, se si sente il bisogno di affermarlo in questi termini. In effetti sono anche state espresse ragioni di dissenso, nel momento in cui si è affermato che non è tanto l'evidenza a contare, quanto la significatività (intervento di M. Fabbri). Io aggiungerei cautamente anche la categoria della sostenibilità: una volta che abbiamo evidenze a favore di un certo tipo di intervento didattico, non è detto che lo possiamo calare in una realtà più ampia di quella sperimentale, per motivi legati alla sua applicabilità universale, per esempio in ragione dei costi o della mancanza di formazione da parte dei professionisti interessati. Per esempio, ammesso e non concesso che l'uso generalizzato dei tablet nelle aule scolastiche possa portare qualche beneficio sugli apprendimenti, il valore aggiunto che genera vale a motivare l'ingente investimento che richiede l'inserimento dei dispositivi mobili in tutte le scuole? Siamo in grado di mantenere nel tempo le apparecchiature e le infrastrutture, una volta esauriti i fondi di attivazione di iniziative sperimentali?

La sostenibilità degli interventi ci richiama a un approccio ecologico degli interventi educativi, e dunque ci suggerisce anche di saper adattare ai contesti le risultanze *evidence based* (intervento di R. Trincherò) e di saper valutare il ruolo del concetto di efficacia nelle nostre ricerche (intervento di U. Margiotta). In altri termini, è stata richiamata la cosiddetta *Relevance to Practice* come criterio di validazione della ricerca (intervento di P.G. Rossi). E si ripone la questione della trasferibilità (intervento di A. Cunti), che, nei frequenti casi in cui la ricerca si focalizza su esperienze di difficile generalizzabilità per le diversità dei contesti, va cercata più che nelle soluzioni, nel metodo con il quale scegliere e contestualizzare processi e proposte (intervento di P.G. Rossi).

La trasferibilità delle esperienze – e il riconoscimento del valore dell'esperienza sul campo (intervento di L. Pati) - ci proietta allora verso la questione del ruolo della ricerca educativa e dei pedagogisti e sulla loro funzione sociale. Ammesso che ne abbiano e ne possano avere uno. C'è infatti chi provocatoriamente si chiede anche se la pedagogia davvero serva in questa fase dello sviluppo della nostra società o se non si sia esaurita la necessità della sua

spinta propulsiva in passato usata ai fini dell'integrazione sociale (intervento di G. Bonetta).

Si tratta in fin dei conti di un tema che è strettamente legato a quello al quale si accennava prima, dell'identità del pedagogo, che non è psicologo, né medico, né insegnante, né diagnosta, né terapeuta. Un esempio in proposito: si è da poco celebrato il Safer Internet Day (SID), un evento che si svolge ogni anno in oltre 100 Paesi del mondo per promuovere l'educazione all'uso consapevole delle risorse di Rete. Con una procedura speditiva, ma non lontana dall'approssimare risultati generalizzabili, andiamo a prendere i programmi di tre fra le principali manifestazioni italiane che quest'anno sono state programmate nel quadro del SID (in Lombardia, Lazio e alla Camera dei Deputati)¹ e vediamo chi sono i relatori. Troviamo 10 dirigenti d'azienda, 7 politici, 5 giuristi, 3 psicologi, 2 rappresentanti della Polizia Postale, 2 rappresentanti dell'associazionismo, 2 tecnologi, 1 sociologo, 1 giornalista, 1 blogger la cui fama è principalmente dovuta alle sue liti pubbliche, 1 counsellor biosistemico². Zero pedagogisti. Si tratta di un evento orientato a educare, ma non c'è traccia di esperti delle scienze dell'educazione. Tante le professioni e le discipline rappresentate. Come se l'educazione fosse davvero un fatto multidisciplinare, che si dà come epifenomeno del concorso di esperti di campi diversi. Ma senza il contributo dei pedagogisti.

Del resto, tanto per restare nel campo dell'educazione all'uso corretto e consapevole degli strumenti telematici da parte dei ragazzi delle scuole secondarie, tra i principali attori della formazione degli adolescenti c'è la Polizia Postale, che da anni effettua numerosi interventi

sul territorio, chiamata dalle scuole a spiegare agli studenti che cosa fare e soprattutto non fare con i dispositivi connessi alla Rete. Con tutto il rispetto per le competenze della Polizia Postale (tra l'altro davvero molto alte in media e con picchi ragguardevoli per alcuni suoi componenti), che la scuola deleghi alla polizia un compito educativo pare come minimo piuttosto singolare. Per non parlare poi di quando gli incontri sono tenuti da tecnici informatici o da studenti universitari di corsi di laurea scientifici, che si improvvisano educatori-conferenzieri per l'associazione genitori o l'oratorio di turno.

Eppure, in fin dei conti, si tratta di contesti educativi e problematici, nei quali le competenze dei ricercatori in campo educativo potrebbero e dovrebbero trovare applicazione: occasioni classiche nelle quali è necessario prendersi cura di, dove è opportuno che intervenga qualcuno che *sa trovare vie d'uscita anche da situazioni inestricabili*³.

In questo senso la discussione ci ha dato varie indicazioni di come l'educazione, in quanto pratica sociale, deve necessariamente avere una funzione sociale (intervento di I. Loiodice): la ricaduta sociale del nostro impegno accademico può consistere nel *preparare le nuove generazioni ad una partecipazione attiva e responsabile* (intervento di M.R. Strollo) alla società, alla comunità di destino a cui tutti apparteniamo, nel favorire l'integrazione sociale e la trasformazione (intervento di G. Bonetta), nel *governare il cambiamento emancipativo delle persone e delle comunità sociali* (intervento di I. Loiodice), fino ad arrivare a incidere indirettamente nei processi educativi in virtù del ruolo giocato dalla pedagogia nei percorsi di formazione degli insegnanti (intervento di M.R. Strollo).

Ancora a cavallo tra i due temi della transdisciplinarietà e della funzione sociale, s'è detto pure di come le attività di orientamento siano oggetto di confine che richiede un approccio interdisciplinare e, come l'*evidence based education*, ci impongano rigore metodologico (intervento di M.R. Strollo); ma anche, aggiungerei, esse richiamano la nostra responsabilità verso la società: nel momento in cui si consiglia un allievo o una famiglia, li si indirizza verso un certo destino, che dunque riguarda anche l'intera comunità.

³ Eschilo, *Prometeo incatenato*, v. 59.

¹

http://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/SID_2017/eventi_collaterali/Copy%20of%20Programma%209%20febbraio%202017.pdf;

http://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/SID_2017/eventi_collaterali/Copy%20of%20programma-SID2017.pdf;

http://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/SID_2017/eventi_collaterali/PLAS%20FINAS%207%20FEBB.jpg

² Spesso il counsellor biosistemico ha alle spalle una laurea in psicologia; in questo caso, con una rapida indagine via Rete, si trovano una laurea in beni culturali e un master in gestione delle imprese sociali.

S'è detto anche che il *grande Maestro*⁴ è quello che riesce ad anticipare, liberando quel che l'altro potrebbe diventare (intervento di R. Caldin). Mi pare un'idea chiave, che si contrappone a quella citata pocanzi della pedagogia che rincorre la storia. Ci ripensavo qualche giorno fa, dopo un esame durante il quale una studentessa argomentava a favore dell'uso dei videogiochi in didattica e tratteggiava i destini dei personaggi nei termini della morfologia della fiaba di Propp. Ascoltandola, facevo di sì con la testa, ma devo confessare che mi intendo ben poco di videogiochi, a parte qualche esperienza di ricerca con action games e con memory games. M'intendo di più di Propp. Che viceversa la studentessa, esperta videogiocatrice, confessava di non avere mai letto⁵.

Potenza della rivoluzione tecnologica che separa la mia generazione da quella della studentessa. Quand'ero studente io, per coprire i 212 chilometri di linea ferroviaria tra Cremona e l'Università di Pisa impiegavo la bellezza di cinque ore e mezza di treno. Leggevo molto. Quando arrivavo, usavo i gettoni della SIP per avvisare la mamma da una cabina telefonica. I videogiochi all'epoca stavano nelle sale giochi. I computer in stanzoni fatti apposta per loro.

Adesso il viaggio in treno che mi capita più di frequente è quello tra Bergamo e Roma, 624 chilometri e in quattro ore sono giù, non c'è passeggero che non abbia un dispositivo mobile connesso al wifi del Frecciarossa, chi per lavorare, chi per vedere un film, chi per giocare. Libri, pochi: il colonialismo digitale insidia la carta. Il mondo è un po' cambiato. Tanto per dire, nel tratto da Milano a Bergamo in certi orari se sei parlante nativo di italiano sei in minoranza.

Ora mi chiedo chi 35 anni fa, mentre leggevo dondolato dal vagone, si sarebbe potuto immaginare uno scenario futuro in grado di approssimare la realtà contemporanea e le sue ricadute in termini pedagogici. Chi avrebbe immaginato l'Italia dei migranti, dei preadolescenti con lo smartphone, del wifi sul Frecciarossa? Chi poteva prefigurare allora gli sviluppi della pedagogia interculturale, della

prevenzione del cyberbullismo, della formazione a distanza, dell'educazione in tutta la lunghezza e la larghezza della vita?

Molte delle emergenze socio-culturali e pedagogiche dell'oggi sono figlie anche delle nostre limitate capacità previsionali, della scarsa gittata del nostro sguardo verso il futuro.

Forse 35 anni sono una prospettiva di ampiezza eccessiva ma, comunque sia, immaginare i futuri possibili dovrebbe essere il compito di una pedagogia in grado di orientare, non solo di reagire. Non bastano salde radici nell'esperienza e nella storia, nell'*ecosistema* (intervento di M. Fabbri) che genera e condiziona la cultura della quale la ricerca educativa è espressione: occorre anche sapere guardare lontano, sforzarsi di immaginare che cosa si aspetta da noi il futuro, e anche *viaggiare nei territori dell'invenzione*, smettendo l'abito di chi fa *più commento che scoperta* (intervento di N. Paparella), senza lasciarsi schiacciare verso il basso dall'oggi, pur stando attenti a *non porsi utopicamente troppo in alto* (intervento di R. Caldin).

Come possiamo immaginarci allora il pedagogista alla ricerca di un equilibrio che non lo veda troppo schiacciato a terra e troppo pindaricamente in volo? Anni fa, a un convegno internazionale, un collega cinese schizzava il ritratto del vero ingegnere, che corrisponde a un archetipo piuttosto noto: i piedi ben saldi sul terreno, per avere il contatto con la realtà, e la testa in cielo, per vedere oltre. Ennio Flaiano, da par suo, sosteneva che un sognatore è un uomo che tiene i piedi fortemente appoggiati sulle nuvole⁶. Il pedagogista di oggi e di domani forse avrebbe bisogno di una posizione scomoda, ma produttiva, incrociando le due precedenti: un piede al suolo, bene aderente, uno sulle nuvole, per saper sognare e prefigurare i futuri possibili, e la testa in grado di guardare alle cose in cielo e in terra, che, si sa, sono più di quante la nostra filosofia possa sognare⁷. In grado anche di individuare le possibilità di applicazione delle ricerche effettuate, che sono da de-situare rispetto a dove si svolgono (intervento di S. Colazzo), per trovar loro spazi di ricaduta.

⁴ Maiuscola dell'autore.

⁵ La fonte secondaria della studentessa era M. Di Stasio, *Videogiochi a scuola*, in M. Faggioli (ed.), *Tecnologie per la didattica*, Apogeo, Milano, 2010, pp. 176-200.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁶ Cfr. E. Flaiano, *Diario degli errori*, Rizzoli, Milano, 1976.

⁷ Cfr. W. Shakespeare, *Hamlet, Prince of Denmark*, Gutenberg Project, <http://www.gutenberg.org/ebooks/27761>.

Resta da capire che cosa, in tanto contorsionismo, si possa conoscere e come, in quanto le suggestioni che ci arrivano dal convegno sono molteplici, e ci invitano a non chiuderci in prospettive risolutive della complessità del mondo con strumenti di linearizzazione (intervento di M. Sibilio), ma piuttosto con un approccio olistico (intervento di M. Fabbri), e financo ad occuparci dell'*invisibile educativo* (intervento di G. Bonetta). E in prospettiva anti-riduzionistica ci arriva anche il messaggio che invoca il superamento delle posizioni e delle polarizzazioni tra scuole di pensiero (intervento di P.G. Rossi), che indica come dotata di poco senso la frammentazione della nostra comunità accademica in settori e auspica che la nostra deframmentazione cominci ad avvenire riducendo la proliferazione delle tante società di pedagogia che ci vedono unirci divisi (intervento di G. Bertagna). Una comunità di ricerca più unita può avere più opportunità di sviluppo, contare di più in rapporto alle altre aree disciplinari, avere più forza nel far valere le proprie istanze e più visibilità presso quel pubblico di portatori di interesse nei confronti dei processi educativi che oggi come oggi, come abbiamo visto nel corso di questa discussione, tende a confonderci o a non vederci addirittura, privilegiando altri attori quando invece le nostre competenze potrebbero essere quelle più indicate alle quali fare riferimento.

Marco Lazzari
Università degli Studi di Bergamo



Conclusioni

Cambiarsi per cambiare

Scuola, università e ruolo pubblico della ricerca pedagogica

Giuseppe Bertagna

Alla luce delle riflessioni emerse durante la I Conferenza il saggio si interroga sul ruolo della pedagogia chiamata ad essere non solo teoresi critica, ma anche poiesi e prassi. Non basta che la pedagogia veda, anche bene, come «stanno le cose» nel campo dell'educazione e dei suoi problemi, a scuola o nell'università. I suoi protagonisti si devono compromettere chiaramente sia con un giudizio su come le cose educative «dovrebbero stare per stare davvero bene», sia, a maggior ragione, con una concretizzazione morale e tecnica di questo giudizio pratico, tale da prefigurare un agire che non resti moralismo.

In light of the reflections emerged during the I Conference, the essay questions the role of pedagogy called to be not only critical theorists, but also poiesis and praxis. It is not enough for pedagogy to see how «things are» in the field of education and its problems, at school or in the university. Its protagonists must be clearly compromised with a judgment on how educational things «should be to be really good» and with a moral and technical concretization of this practical judgment, such as to prefigure an action that does not remain a mere moralism.

Esergo

Nessun rimpianto del tempo in cui «l'erudizione, nell'ottenere le cattedre», anche le nostre, poteva «essere sostituita dalla devozione». Anche perché «è del tutto naturale che quanto maggiore è la devozione richiesta a un professore, tanto minore sarà l'erudizione che si esige da lui» per mandarlo ad insegnare in università¹. Ma certo il merito, per occupare finalmente come un'ombra il posto che gli era stato sottratto, ha «sempre dovuto aspettare che i buffoni si siano sfogati e che, finito il banchetto, tutti siano andati a letto»².

«Con le gambe larghe non si cammina»

1919. Pochi mesi prima della fondazione dell'università Cattolica di Milano, padre Agostino Gemelli parlava della più antica istituzione formativa occidentale come «focolaio di attività scientifica, vero laboratorio» nel quale maestri di alto profilo morale e intellettuale e studenti collaborano «ad indagare verità e a rivedere questioni già discusse». Collaborano non a ripetere verità conosciute e a rimasticare questioni già acclamate. A cercare, invece, docenti e studenti insieme, con il docente guida morale e intellettuale di questa avventura, nuove verità, o almeno nuovi aspetti della verità, e a lumeggiare questioni ancora non chiare non a uno solo dei due interlocutori, ma a tutti e due. Insomma un luogo in cui non si finge la ricerca, ma la si pratica live per allievo e maestro; in cui la scoperta non è quella degli altri, ma la propria, di ciascuno. Una fucina generativa di attività e di autonomia allo stesso tempo

¹ A. Schopenhauer, *La filosofia delle università* (1851), tr. it., Adelphi, Milano 1992, p. 20.

² *Ibi*, p. 19.

intellettuale e morale. Non a caso il motto di Harvard è *Veritas* (1843). E Oxford è stata talmente consapevole della meravigliosa bellezza di questa condizione da scomodare, dalla seconda metà del XVI secolo, il *Sal 27, 1* per qualificarla, nel suo motto identificativo e programmatico, con: *Dominus illuminatio mea*. Talmente straordinaria, insomma, da richiamare più un insperato dono divino che un guadagno umano. Vero rilancio della *scholè* classica e dell'*otium* latino. Si capisce perché l'istituzione universitaria fondata nel medioevo, secondo Ortega y Gasset, abbia costituito «l'anima dell'Europa», perché le ha permesso di trasformare l'intelletto in istituzione, così da consentire all'uomo di testimoniare la possibilità, già ciceroniana³, di «vivere di intelligenza a partire da essa»⁴.

Basta entrare in qualsiasi aula universitaria dei nostri tempi per accorgersi, tuttavia, della distanza siderale oggi esistente tra questi entusiasmantissimi scenari e la realtà.

Docenti che invece di studiare e ricercare senza l'ossessione del tempo pur di farlo bene sono ridotti a travetti amministrativi da improbabili acronimi a cui tutti devono cieca obbedienza (Anvur, Ava, Suad, Suar Asn, Cef, Fo, Fs, Rm, Cfu, Did, Ir, Ix1 e chi più ne più ne metta). Presi da compulsione dei risultati sulla base di indicatori di produttività e di equazioni o bibliometriche o riferite alle famose riviste di fascia A, gli stessi docenti adottano poi tutte le più disinvolute strategie poco nobilmente opportunistiche per poter pubblicare, avere gli scatti biennali, i fondi di ricerca e addirittura qualche altro riconoscimento amministrativo o di governance gestionale. Ma sarebbero questi i «maestri di alto profilo morale e intellettuale che collaborano con gli studenti per indagare verità e rivedere questioni già discusse»?

Sì, gli studenti. Dopo ben 13 anni di studi pre universitari (i più lunghi al mondo, con un costo statale annuo per studente pari a 8 mila euro!) e tre di studio universitario, si trovano, a 22 anni se va bene, ma, se sono in media statistica, a 24, a predisporre elaborati finali per la laurea che sono disarmanti. Testi nei quali la punteggiatura è creativamente sparsa a caso, come le virgole di Gadda senza essere Gadda; si usano i verbi ai modi e ai tempi sbagliati; si confondono le preposizioni; la sintassi delle frasi e dei periodi è stravagante; l'ortografia è casuale; i riassunti non sono la sintesi di un brano, ma di ogni periodo che lo compone; il tessuto e la movenza argomentativa non esistono; le copiature⁵ sono all'ordine del giorno purtroppo nemmeno facendole bene (cioè almeno pertinenti alle tesi da difendere o accusare e, soprattutto, legandole tra loro per farne un discorso coerente dotato di senso); non si capisce se, nel lavoro che dovrebbe dimostrare la loro «dottoralità», presentano ipotesi o tesi, e soprattutto perché.

Non si può tornare indietro, ma sembra che, da noi, le scelte del processo di Bologna, per il modo con cui sono state applicate, abbiano condotto ad «insegnare frantumi, cascami, spesso futilità... I manuali e i trattati di ampio respiro non sono più possibili: si usano libretti, suntuini, estratti... Quanto tempo abbiamo perso per erigere queste sconosciute costruzioni? Quanta energia si dissipa per dispensare una didattica scadente, massacrante, dispersiva?»⁶

L'aspetto che lascia ancor più sgomenti è, sebbene con numeri più contenuti, che le medesime deficienze si ripresentano, nei grandi numeri, più o meno pari pari, anche nelle tesi delle lauree magistrali (in media a quasi 27 anni!) e, come le cronache giornalistiche hanno annotato, perfino in quelle dottorali. Dinanzi ad una situazione del genere, non stupisce se si moltiplicano i docenti universitari che nemmeno correggono gli elaborati finali e le tesi magistrali e perfino dottorali proprio perché scritte in questo modo. Quelli che le correggono, infatti, si sottopongono ad una sterile fatica di Sisifo perché un laureando o un dottorando, se non conosce l'italiano, continuerà, comunque, a non conoscerlo. Del resto, non si può imparare a scrivere in lingua a 22 o 24 anni se non lo si è fatto prima. L'Italia ha già pochi giovani con titoli di studio superiori, viste le scelte stupide ed ideologiche perseguite dalle politiche formative dal dopoguerra in poi (eliminare ogni forma di formazione superiore non coincidente con l'università, come invece avviene dappertutto e avveniva anche nel nostro paese

³ «*Vivere est cogitare*» (Cicerone, *Tusculanae disputationes*, V, XXXVIII).

⁴ Ortega y Gasset, *La missione dell'università* (1930), tr. it., Guida, Napoli 1972, p. 34 e ss. .

⁵ Legge 19 aprile 1925, n. 475 tuttora vigente in ogni regolamento di ateneo all'art. 1 dice che «chiunque in esami» prescritti per il conferimento di lauree o per il rilascio di diplomi presenti come proprie «dissertazioni o, in genere, lavori che siano opere di altri, è punito con la reclusione da tre mesi ad un anno».

⁶ R. Simone, P. Potestio, *Università, il fiasco del 3-2*, in «La Stampa», 7 marzo 2004, p. 30. R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Bari 1993; Aa.Vv. (a cura di G.L. Beccaria), *Tre più due uguale a zero*, Garzanti, Milano 2004.

fino agli anni trenta del secolo scorso)⁷. Siamo tra gli ultimi posti nella classifica dei Paesi Ocse. Se non si laureassero con indulgenza neanche questi giovani semianalfabeti in lingua materna avremmo percentuali inferiori di laureati anche ai peggiori paesi del cosiddetto terzo mondo.

«Libertà di pensiero senza pensiero della libertà»

Nelle Università americane, le facoltà, per storia, si distinguono in *school* e *department*: le prime, per la maggioranza dei giovani, insegnano una professione; i docenti possono fare un altro mestiere; nelle seconde, per la crema di ogni generazione giovanile, i docenti fanno ricerca a tempo pieno, con ampie libertà amministrative e disponibilità di risorse.

In occasione di ogni riforma universitaria che si è susseguita dagli anni settanta del secolo scorso non sono mancati, nel nostro paese, gruppi elitari ma molto influenti, che hanno proposto di introdurre anche da noi differenziazioni tra gli atenei in termini di qualità, identificando ad esempio “research university”, che avrebbero i corsi magistrali e i dottorati, e “teaching university”, che si concentrerebbero solo sui corsi triennali. Vere università le prime, superlicei le seconde.

Il presupposto sotteso a queste ipotesi che riemergono carsicamente da quarant’anni così veniva esplicitato, nel 1978, dal prof. Sen. Giovanni Spadolini e, nel 2004, dall’allora rettore del Politecnico di Milano Adriano De Maio.

Spadolini scriveva: «L’Università di oggi ha bruciato gli orgogli della tradizione senza sostituirli alle intuizioni o alle premesse di un domani migliore. La cultura non si riassume più tutta nell’università; la ricerca scientifica vera e propria, anzi, si allontana sempre più dalle aule universitarie, avviate a una inesorabile licealizzazione, si disloca in nuovi organismi, che seguono l’università, l’affiancano, o dovrebbero affiancarla: nel suo stress di adeguamento a una società smisuratamente cresciuta, e incredibilmente mutata»⁸.

Adriano De Maio annotava: «Non dimentichiamo che all’università oggi si chiede quello che la scuola media superiore non dà più. Il triennio, nelle scuole di ingegneria o nelle facoltà scientifiche, deve per esempio fornire quelle competenze di base che un tempo arrivavano dalla media superiore. Ci sarà bisogno di questi istituti di formazione (chiamiamoli ancora università) post scuola superiore. E poi ci saranno le università di eccellenza, da valutare sulla formazione superiore e sulla ricerca. Nel triennio c’è bisogno di una ricerca di mantenimento, di un aggiornamento (ci sono matricole di economia che non sanno fare la somma di frazioni)»⁹. Che è come dire: rassegniamoci al fatto che, con la scuola di massa, 13 anni di scuola preuniversitaria non riescano ad assicurare la qualità culturale sufficiente per introdurre agli studi universitari; che, dunque, il triennio di laurea serva per coprire le carenze non colmate precedentemente; ma anche che questa situazione rilancia la necessità di costituire due circuiti formativi: uno di massa, dequalificato, e uno di élite che sia d’eccellenza per le eccellenze.

La politica non ha mai avuto il coraggio di dichiarare esplicitamente questo programma. Ma il paradosso è che, dal 2006 ad oggi, esso è stato appaltato addirittura all’amministrazione.

Nel quinquennio Moratti gli investimenti in università e ricerca erano aumentati del 13%; nel primo anno di ministero dell’on. Fabio Mussi si tagliarono il 10% delle spese generali, un altro 20% si sforbiciò nel 2007 (decreto Bersani); poi, da allora, una serie di tagli compulsivi. Distribuiti su tutto e di più (a partire dagli stipendi dei docenti). Ora, ad esempio, i docenti universitari sono circa 15 mila in meno che nel 2006.

L’aspetto sorprendente, però, è che tutto questo sia accaduto, forse per la regola di Terenzio («l’ossequio genera amici, la verità odio»), come se stesse invece accadendo il contrario. A proposito di fake news. Solenni affermazioni sulla centralità dell’università e della ricerca. Rivendicazione del ruolo innovativo e strategico delle nuove politiche intraprese al riguardo. Criminalizzazione morbida,

⁷ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in Aa.Vv., *L’Università e la sua riforma*. Studium, Roma 2012, p. 111-157.

⁸ G. Spadolini, *L’Italia della Ragione. Lotta politica e cultura nel Novecento*, Mondadori Education Le Monnier Università, Milano Firenze 1978, p. 309.

⁹ A. de Maio, in Forum *Al capezzale dell’università. Dialogare con la Moratti? Qui si dice che si può*, «Il foglio», 19 maggio 2004, p. II.

culturale, di chi esprimeva opinioni contrarie: poveretto, un debole di mente, l'ultimo degli eoni indegno di stare vicino ai perfetti, un inguaribile passatista che non aveva compreso quanto il cavallo di Napoleone dovesse schiacciare molti fiori innocenti per far procedere la storia con la S maiuscola.

Come non bastasse, l'intero apparato amministrativo, l'unico che si riproduce per endogamia, al di fuori di ogni autentico controllo democratico, oltre che di merito culturale, silenziosamente, ma non meno efficacemente, attraverso la leva ora dei requisiti minimi per i corsi di studio, ora degli standard per partecipare ai dottorati, ora delle varie Vqr dei docenti i cui risultati incidono sull'entità dei finanziamenti alle singole università, ora delle cattedre Natta nate nel tripudio delle magnifiche sorti e progressive, morte per le giustificate polemiche suscitate in un imprevisto sussulto di dignità professionale, ma subito risorte in altra veste forse anche peggiore della precedente, ora degli istituti «speciali» di ricerca separati dall'università e abbondantemente finanziati, ora delle facilitazioni per le università telematiche, ora di una lettura quantitativa dei Cfu¹⁰ ecc., ha portato a maturazione il progetto della costituzione del circuito delle «teaching university» per la massa e di quello delle «research university» per la solita élite che resta uguale nei secoli e che si riproduce per i privilegi socio-economici di cui può godere. Qualche anno ancora e il disegno sarà del tutto compiuto. Fra l'altro, senza poter dire che qualcuno lo abbia programmaticamente e legislativamente progettato e voluto, perché, anzi, conseguenza naturale e spontanea del mero andamento amministrativo delle cose avuto negli ultimi 11 anni. Nessuno in particolare potrà essere imputato di qualche responsabilità. Tutti colpevoli nessun colpevole. E poi perché colpa per ciò che appare naturale, ovvio, spontaneo, da senso comune? Semplicemente si tratta prendere atto che è così. E chi non accetta la realtà sappiamo, senza ritornare con la mente all'Urss staliniana, come lo classificano anche gli psichiatri nostrani.

Nemmeno fosse una necessità del destino cinico e baro.

Quanto aveva visto lontano nel 1571 Étienne de la Boétie: «Perché tutti gli uomini (fin quando almeno hanno qualcosa di umano) si lascino assoggettare è necessaria una delle due: esservi costretti o ingannati [...]. Per inganno gli uomini perdono sovente la loro libertà; in questo un poco sedotti da altri, più spesso però accade che siano loro stessi ad ingannarsi»¹¹; si direbbe, perciò, di un popolo siffatto «non già che ha perso la sua libertà, ma che si è guadagnato la sua servitù» (*ibidem*). Agli uomini, insomma, anche ai docenti universitari, piace essere schiavizzati. «Quale disgrazia, quale vizio, quale disgraziato vizio fa sì che dobbiamo vedere un'infinità di uomini non solo ubbidire ma servire»¹²? Non vogliono essere liberi e pensare la libertà e, quindi, anche assumersi le responsabilità di questa hybris. «Non c'è per l'uomo rimasto libero più assidua e più tormentosa cura che quella di cercare un essere dinanzi a cui inchinarsi [...]. Ti dico che non c'è per l'uomo preoccupazione più tormentosa che quella di trovare qualcuno al quale restituire, il più presto possibile, quel dono della libertà che il disgraziato ha avuto al momento di nascere. Si può impadronire della libertà degli uomini solo colui che tranquillizza la loro coscienza»¹³.

«Quando il sole è al tramonto anche le ombre dei nani sembrano esserlo di giganti»

¹⁰ «I crediti sono un modo di quantificare il lavoro svolto dallo studente, in modo che se si sposta all'estero si sappia a quale livello di studio parificarlo. Si è deciso di calcolare i crediti in base alle ore passate a casa a studiare (una stupidaggine, o una finzione) o al numero di pagine da portare per l'esame. Inoltre, per giustificare il lavoro di molti vecchi e giovani docenti, si sono stabiliti tanti moduli con un numero di ore assai limitato. Ed ecco che, in base ai crediti a cui ha diritto per quel modulo, lo studente non deve studiare più di – diciamo – cento pagine, al punto da protestare se il docente gli dà un testo di centoventi pagine. Gli editori si sono riciclati facendo libri di testo tiscicuzzi, e così lo studente è stato incoraggiato a leggere poco, in fretta, e ad accumulare crediti (che sono misura soltanto quantitativa) a scapito della qualità del suo apprendimento» (U. Eco, *Riflessioni sparse su presente e futuro*, in «Alfabeta2», n. 3, ottobre 2010, pp. 27-29).

¹¹ É. de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria* (1571), tr. it. a cura di L. Geninazzi, Jaca Book, Milano 1979, pp. 79-80

¹² *Ibi*, p. 80.

¹³ » F. Dostoevskij, *I fratelli Karamazov* (1879), parte II, libro V, § V, *Il Grande Inquisitore*, tr. it. di E. Lo Gatto, Sansoni, Firenze 1966, p. 367, 368.

I giovani, nella nostra società (e pensare che l'Istat li contabilizza tali fino alla bella età di 34 anni, un tempo segno di piena aduldità umana e professionale), sono troppo pochi (35%) in proporzione ad anziani over 65 (quasi il 23%) ed adulti (la percentuale restante). Scendono ad appena il 25% nella fascia d'età 0-24 anni. Da autentica catastrofe demografica. Nel 1862 (il Regno d'Italia aveva un anno di vita e la capitale era Torino), in un'Italia con poco più di 22 milioni di abitanti, nacquero più bambini dei 488 mila nati nel 2015 e ben 458 mila nel 2016, con 61 milioni di abitanti. Nemmeno in tempo di guerra si ebbe mai questo trend demografico: 676 mila nati nel 1918, 821 mila nel 1945. Nel 1964, con 50,5 milioni di abitanti, nacquero, nel nostro paese, 1 milione e 35mila bambini.

Si potrebbe immaginare che, proprio grazie a questa clamorosa riduzione del numero dei nostri giovani, sia progressivamente scomparsa, per loro, la disoccupazione e, al contempo, aumentata l'istruzione e la formazione di qualità per tutti fino all'apice dei livelli istituzionali superiori. Del resto, disoccupazione e istruzione/formazione si escludono a vicenda sia quando si è giovani (se si studia a tempo pieno o in apprendistato non si è affatto disoccupati) sia quando si è attivi, fino alla pensione (una istruzione/formazione più qualificata in età giovanile, infatti, dovrebbe sia consentire ambizioni per più rapide carriere professionali quando si entra nel mondo del lavoro sia abituare ciascuno a comprendere che il processo di istruzione/formazione non può non durare per tutta la vita, perché serve al fine di anticipare, o al peggio sostenere, le riconversioni di conoscenze e competenze personali inevitabili in un mondo e in un tempo economici, professionali e socio-civili in profondissime e rapidissime trasformazioni come i nostri.

Illusioni. Da noi, accade esattamente il contrario. Il 40% degli attuali occupati adulti soffre lo *skill mismatch*, quindi è destinato ad essere a mano a mano escluso dal catalogo delle prestazioni che si renderanno sempre più necessarie con la quarta rivoluzione industriale. Proprio perché, diseducati dal posto fisso alla Checco Zalone, risultano del tutto incapaci di percorrere in maniera competente e creativa le riconversioni umane e professionali del caso. Aspetteranno i sussidi o qualche forma di reddito minimo garantito e, se va loro bene, la pensione. I giovani, per converso, risultano in larga parte impreparati alle sfide dei nuovi lavori, pur dopo aver fruito di ben 13 o addirittura 21 anni di formazione. Che è come dire che anche i giovani giunti non solo alle lauree nelle quali uno su quattro si è conquistata perfino la lode, ma ai dottorati soffrirebbero di una strutturale asimmetria tra competenze di fatto maturate e disponibili e quelle richieste da un mercato tipico di una società sempre più globale, complessa e tecnologizzata.

Se questi sono i risultati di 71 anni di politiche scolastiche repubblicane significa che i fondamentali del nostro sistema di istruzione e formazione sono stati sbagliati. Nonostante tutti i volenterosi quanto inani interventi (pseudo) riformatori condotti in questi decenni per modificarli.

Il paradigma culturale che li regge, infatti, si radica, come è noto, nella tradizione della destra liberale dall'Italia unita e trova la sua più coerente acme culturale, epistemologica e ordinamentale nella riforma Gentile del 1923, le sue prime dissimulazioni per meglio lasciarlo inalterato nella sostanza con il Fascismo, influenza la sinistra socialcomunista tramite la forte contaminazione di Gentile su Antonio Gramsci (dando origine al cosiddetto gentilianesimo di sinistra, molto vivo sia nel vecchio Pci sia nei partiti che ne hanno poi seguito le varie trasformazioni fino ad ora), è presente nella Costituzione del 1948 ed oggi trova ancora quasi il suo «senso comune» inter e trans ideologico nella cosiddetta ma equivoca «teoria del merito»¹⁴. In due parole, il paradigma in questione ritiene che scopo del sistema educativo di istruzione e formazione debba essere quello di selezionare i migliori giovani per farli classe dirigente o egemone (partire in 100 nelle scuole primarie per arrivare alla laurea-classe dirigente o egemone in 5 ai tempi di Gentile o anche 30/40 oggi). E, circolarmente, ritenere di poter identificare i migliori giovani soltanto, o soprattutto, in quelli che riescono ad ottenere brillanti risultati nei canonici percorsi scolastici ed accademici esistenti.

Ora, questo paradigma, se pur da sempre sbagliato sul piano pedagogico¹⁵, poteva rivendicare una sua efficacia funzionale sistemica in tempi di abbondanza demografica e di fordismo culturale, sociale, economico, organizzativo, politico ed amministrativo. Oggi, tuttavia, in tempi di segno esattamente

¹⁴ Cfr. C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2012; G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno, Roma 2016.

¹⁵ Cfr. G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992.

contrario, appare del tutto controproducente e inadatto ad offrire soluzioni anche solo funzionali, non si dice sistemiche, alle esigenze formative sia dei singoli sia della collettività nazionale e internazionale.

Per questo bisogna sposare con determinazione, e al più presto, il paradigma basato su un principio opposto¹⁶. E costruire, di conseguenza, un sistema educativo nazionale di istruzione e formazione che, attraverso coerenti scelte culturali, ordinamentali, organizzative e metodologico-didattiche, abbia lo scopo non di selezionare i cosiddetti migliori, ma di individuare, come suggerisce l'antropologia erasmiana, con uno scavo personalizzato apposito, le eccellenze di ciascun giovane¹⁷, per valorizzarle con la dovuta competenza professionale al massimo livello possibile, facendo della diversità e della differenza la risorsa strategica più efficace, oltre che più giusta, in vista dell'uguaglianza educativa. Un sistema che, proprio per questo, sia, quindi, in grado di non perdere nemmeno un giovane nel suo personale cammino verso la scoperta delle qualità umane, sociali, culturali e professionali, grandi o piccole che siano, in cui può eccellere a vantaggio dell'autostima e dell'interesse propri e della stima e dell'utilità comune, altrui. Inoltre, che, per non tradire l'obiettivo precedente, sia capace di rendere plurali e ricorsivi per l'intera durata della vita i modelli formativi, grazie alla personalizzazione dei percorsi e ad un forte accompagnamento sistemico degli stessi nella rete formativa territoriale. Infine, un sistema che, con professionisti esperti nello «scoprire nell'analisi del piccolo momento particolare il cristallo dell'accadere totale»¹⁸, riesca ad affermare a partire da qualsiasi esperienza motivante per ciascuno la circolarità dell'intera cultura formativa, senza più introdurre in essa separazioni e gerarchizzazioni (per esempio, tra cultura umanistica, scientifica e tecnologica, oppure tra cultura superiore e inferiore, classica e antropologica ecc.) che poi diventano anche separazioni e gerarchizzazioni istituzionali, sociali e culturali (per esempio, tra licei considerati depositari di una cultura di serie A a cui debbono iscriversi i «bravi» di solito coincidenti con i «privilegiati» sociali, istituti tecnici che seguirebbero con una cultura di serie B e a cui si potrebbero meglio iscrivere gli studenti appena meno bravi e meno privilegiati sociali dei precedenti, istituti professionali in serie C per gli studenti con problemi di «merito scolastico» e di basso status sociale, formazione professionale regionale e apprendistato formativo in serie D per chi sarebbe, infine, senza cultura, destinato per lo più al cieco *pistrinum* e al destino dell'*arendtiano animal laborans*).

Insomma, passare da un paradigma formativo basato sulla teoria e sulla pratica del «setaccio» che filtra le persone alla luce di standard educativi, culturali, sociali e professionali predefiniti a priori da un unico cervello centrale statale ad un paradigma formativo basato sulla teoria e sulla pratica del «lievito» che, con libertà e responsabilità, avvalori al massimo possibile, in situazione, le capacità integrali dei singoli, fino ai livelli più alti della loro competenza personale, sociale e professionale possibile nei diversi contesti e territori dati, modificando *just in time* traiettorie ed esiti in base ad un continuo *feedback* interpersonale, relazionale e istituzionale, senza dissipare i cammini percorsi, ma tesaurizzandoli per sempre nuove forme e disegni di formazione ed autoformazione.

Si potrebbe obiettare che questa teoria e pratica del «lievito» per lo sviluppo dell'«eccellenza peculiare di ciascuno» finirebbe, in realtà, non solo per aumentare, ma addirittura per legittimare le disuguaglianze formative iniziali e finali tra le persone¹⁹. E, di conseguenza, anche per sottrarre allo

¹⁶ Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009; *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁷ La natura «ha ripartito le doti tanto del corpo quanto dello spirito, perché non vi fosse nessuno tanto provvisto di tutte da non aver bisogno in qualche circostanza dell'aiuto dei suoi simili, anche se umili, e non ha attribuito a tutti le stesse cose e nella stessa misura, per far sì che la reciproca amicizia uguagliasse questa disuguaglianza. ecco allora il motivo per cui un prodotto proviene da una regione e uno da un'altra, perché proprio il bisogno insegna ad avere reciproci scambi commerciali»: Erasmo da Rotterdam, *Il lamento della Pace cacciata via e distrutta da tutte le nazioni* (1517), in E. Garin, *Erasmo*, Ed. Cultura della Pace, Firenze 1988, pp. 103-104.

¹⁸ W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino 2007, p. 116. L'accenno metodologico è analogo a quello difeso anche dall'archeologo francese André Leroi-Gourhan, quando scrive: «L'idea che in una località ben scelta un metro cubo su cui si sia praticato uno scavo esaustivo procura informazioni decisamente più numerose e migliori di cento metri cubi di terreno esplorati allo scopo di recuperare oggetti non è ancora uniformemente acquisita» (A. Leroi-Gourhan, *Le vie della storia prima della scrittura*, in J. Le Goff e P. Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Milano 1990, p.71).

¹⁹ M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005, pp. 10-31.

Stato la sua storica ed inderogabile responsabilità democratica di predisporre servizi che non solo possano assicurare «la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3, comma 2 della Costituzione italiana), ma anche permettere traguardi formativi comuni a tutti i cittadini.

L'obiezione, tuttavia, è, per un verso, e bisogna dire: purtroppo, controfattuale. Lo Stato, infatti, come dimostrano gli anni della Repubblica, e soprattutto gli ultimi quarant'anni, pur avendo promosso un gigantesco «sistema scolastico democratico, aperto a tutti», proprio per il centralismo amministrativo uniformizzante con cui l'ha improntato e per la conseguente inversione tra mezzi e fini che la circostanza non poteva non comportare (quasi senza accorgersene e volerlo, non è più, in realtà, il sistema scolastico al servizio delle specificità educative delle singole persone, ma è il contrario; allo stesso tempo, non è più il sistema scolastico al servizio dello sviluppo delle relazioni socio-economiche nazionali e internazionali, ma il contrario), non è riuscito, al di là delle pur migliori intenzioni, a spostare in maniera significativa i dati strutturali relativi all'uguaglianza delle opportunità di partenza e dei traguardi formativi di arrivo delle diverse coorti d'età in rapporto ai rispettivi status socio-culturali di partenza²⁰.

Per l'altro verso, l'obiezione pare anche razionalmente ingiustificata per un motivo tanto semplice quanto importante. Bauman ha osservato, infatti, che «la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro. Lo stesso vale per la società»²¹, e si potrebbe aggiungere per la cultura, per l'economia e per ogni altra sfera della vita umana. Una società (una cultura, un'economia, un territorio ecc.) che fossero, perciò, in grado di avvalorare le diverse, specifiche debolezze di qualcuno e di ciascuno fino a trasformarle, con creatività e responsabilità professionali condivise, in forze e ricchezze per tutti, grazie ad apposite *ob-ligationi* che si traducano in reciproche reti di azione, sostegno e protezione, sarebbero senza dubbio migliori di quelle attuali.

La stessa storia umana starebbe, d'altra parte, a dimostrare la bontà e l'efficacia universalmente emancipativa di questa scelta. Un disabile di qualsiasi natura o un Bes, invece che un deprivato economico, sociale e culturale, non possono, infatti, rivendicare la stessa eccellenza a cui può ambire una persona definita statisticamente normodotata.

Se si assume, tuttavia, un'antropologia pedagogica che riconosce in ogni persona, qualunque sia il suo stato, la possibilità di raggiungere, per sé, un'eccellenza che aumenta il benessere personale, facendolo poi rifluire di per ciò stesso *nel* e insieme ricavandolo *dall'*insieme relazionale del contesto socio-storico dato in cui è inserita²², e ci si organizza socialmente, tecnicamente e metodologicamente perché questa possibilità diventi, per ciascuno, esercizio di reali «capacitazioni»²³, avremmo senz'altro una società, una cultura, un'economia ecc. più giuste e buone di quelle fondate sul principio del «setaccio» che

²⁰ C. Barone, *Le trappole.....*, cit.

²¹ Cfr. Z. Bauman, *Tutti schiavi del fitness: la compassione dov'è?*, «Vita e pensiero», 3 (maggio-giugno 2004).

²² Sarà il caso di ricordare che Adamo Smith apre la sua *Teoria dei sentimenti morali* con queste parole: «per quanto egoista si possa ritenere l'uomo, sono chiaramente presenti nella sua natura alcuni principi che lo rendono partecipe delle fortune altrui, e che rendono per lui necessaria l'altrui felicità, nonostante di essa egli non ottenga altro che il piacere di contemplarla». E più oltre osserva che: «l'uomo saggio e virtuoso è sempre disposto a sacrificare il proprio interesse privato all'interesse pubblico [...]. Dunque, dovrebbe ugualmente esser disposto a sacrificare tutti quegli interessi inferiori al più grande interesse dell'universo, all'interesse della gran comunità di tutti gli esseri sensibili e intelligenti che Dio stesso dirige e amministra. Se egli è toccato nel profondo dalla convinzione costante e totale che questo Essere benevolo e assolutamente saggio non possa ammettere nel proprio sistema di governo nessun male parziale che non sia necessario per il bene universale, deve considerare tutte le sventure che possono capitargli, o capitare ai suoi amici, alla sua comunità, al suo Paese, come eventi necessari alla prosperità dell'universo; e quindi, non solo come qualcosa a cui doversi sottomettere con rassegnazione, ma come qualcosa che egli stesso, se avesse conosciuto tutte le connessioni e le dipendenze delle cose, avrebbe dovuto sinceramente e devotamente desiderare» (A. Smith, *Teoria dei sentimenti morali* (1759), tr. it. A cura di A. Zanini, Ist. Enciclopedia Italiana, Roma 1990, pp. 320-321).

²³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001; Id., *Le disuguaglianze*, il Mulino, Bologna 2000; M. C. Nussbaum, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna 2001; *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2002; *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (2011), tr. it., il Mulino, Bologna 2012. Questo discorso sulle capacità ricorda la dialettica tra l'aver diritti (*entitlements*: diritti di accesso) ed avere *chance* effettive di concretizzarli teorizzata anche da R. Dahrendorf, *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Bari 1989

screma le persone sulla base di standard normativi predeterminati ed uniformi per tutti. E si capirebbe meglio il significato del principio classico che vuole il vivere insieme delle persone non tanto motivato «dal rendere possibile la vita»²⁴, come fanno gli animali nelle mandrie²⁵, ma, al contrario, «dal rendere possibile la vita buona»²⁶, il «vivere bene», «una vita compiuta e indipendente»²⁷ per tutti fondata sulla *philia* di ciascuno. Perché, come scriveva Antonio Genovesi, «niuno uomo potrebbe operare altrimenti, che per la sua propria felicità», ma nessuno può essere felice se non «studiandosi di far gli altri felici»²⁸, in uno scambio relazionale che finisce per arricchire tutti.

Ebbene come sarebbe oggi il nostro sistema educativo di istruzione e formazione se si fosse intrapresa la strada pedagogica, istituzionale, ordinamentale, culturale appena disegnata quindici anni fa, quando fu proposta? E che immagine sociale e culturale avrebbe oggi la corporazione delle varie branche della pedagogia e della didattica se, invece di osteggiarla per inerzia pavloviana, l'avesse adottata, cercando di esplorarla nei problemi e correggerla nelle soluzioni attraverso ricerche empiriche e teoriche anche sanamente dialettiche?

I «cani di Licurgo» e il ruolo della pedagogia

«Si dice che Licurgo, il legislatore di Sparta, avesse allevato due cani, tutti e due fratelli e allattati dalla stessa cagna, tenendone uno a ingrassare in cucina e abituando l'altro a correre nei campi al suono della tromba e del corno. Volendo far vedere agli spartani che gli uomini sono come li fa l'educazione, portò i cani in piazza e mise loro vicino una minestra e una lepre: il primo si buttò sulla scodella, l'altro corse dietro alla lepre. Eppure - concluse Licurgo - sono fratelli!»²⁹

Giusto domandarsi che cosa c'entrino, a questo punto, i cani di Licurgo. Ma spero che la metafora sia chiara alla fine del paragrafo. Mi piacerebbe, infatti, una pedagogia e un'associazione o tante associazioni di cultori delle diverse prospettive della pedagogia e della didattica che fossero come il secondo cane: che non si accontentano della paga per il lesso, ma che rincorrono, costi quel che costi, le verità non solo da scoprire esercitando la libertà creativa di contrastare anche il pensiero comune, ma, ben di più, e anche qui costi quel che costi, da testimoniare. Testimoni, non maestri. Tanto più se in cattedra.

Parto dal principio che la pedagogia non sia e non debba essere solo teoresi critica, comunque aggettivata (sperimentale, fenomenologica, ermeneutica, analitica, personalistica ... marxista...ecc.). Teoresi proprio nel senso etimologico di «vedere come stanno le cose» rispetto ad alcunché, nel nostro caso rispetto all'educazione nella scuola, nell'università, nella società.

Mi pare che sia e debba essere anche poiesi e prassi. Non mi basta, dunque, che la pedagogia veda, anche bene, come «stanno le cose» nel campo dell'educazione e dei suoi problemi, nella nostra epoca, a scuola o nell'università. A mio avviso, siamo nella pedagogia, e non nella sociologia, psicologia, antropologia o in una delle altre scienze umane, filosofia compresa, se e solo se, oltre che con una buona teoresi, anzi: proprio perché possiamo contare su una buona teoresi che non può venire mai meno anche nei momenti pratico-poietici, ci compromettiamo chiaramente sia con un giudizio su come le cose educative «dovrebbero stare per stare davvero bene», sia, a maggior ragione, con una concretizzazione morale e tecnica di questo giudizio pratico, tale da prefigurare un agire che non resti moralismo, ma che diventi e si presenti, nel sociale, come dovuta prassi educativa, sostenuta da adeguate tecniche professionali e istituzionali.

Insomma, sebbene un po' semplificando, se si è chiari non solo con le diagnosi dei problemi che ci affliggono, ma anche con le prognosi e le cure che li possono risolvere al meglio.

²⁴ Aristotele, *Politica* 1333b-1334a.

²⁵ Aristotele, *Etica nicomachea* IX, 9, 1170 b 10-14.

²⁶ Aristotele, *Politica* 1252b29; 1287a32.

²⁷ *Ibi*, 1280b30-35.

²⁸ A. Genovesi, *Autobiografia e lettere*, Feltrinelli, Milano 1963, p. 449.

²⁹ É. de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria...*, cit., pp. 82-83.

Qualificata nella sua triplice componente teoretica, pratica e tecnico-poietica, comprendo, tuttavia, che la pedagogia si approssimi (pericolosamente?) alla politica.

Non mi riferisco, in verità, alla politica con tanto di pedagogisti militanti, che vanno orgogliosi di firmare appelli e contrappelli pro o contro scelte programmatiche e di governo di perenti maggioranze, e che scambiano (o nobilitano o dissimulano, a seconda delle tipologie) questo “combattere partigiano” per pedagogia pratico-poietica. Fino al punto di parlar bene anche di scelte politiche che non lo meritano solo perché, come ricordava Togliatti, bisogna stare comunque dalla propria parte, anche quando ha torto, quando c’è di mezzo la battaglia per la conquista del potere. No, questa politica politicante è ormai talmente squalificata e datata, pur essendo ancora molto diffusa, che non è nemmeno il caso, spero, di considerarla ai nostri fini.

Mi riferisco, invece, alla politica intesa in senso più nobile e classico. Mi riferisco, perciò, alla politica che si cruccia per il bene non solo della propria parte politica, ma per quello di tutti. E che quindi si fa carico, in un determinato tempo e con determinati equilibri di potere, anche delle ragioni e del bene degli altri, di chi sta dalla parte opposta, e che, in nome di questo valore, non pretende di imporre dispoticamente tutte le proprie ragioni e tutto quanto è ritenuto proprio bene, ma mira a identificare, in un dialogo con gli oppositori, ciò che è “comune”, per ragione e per bene, allo scopo di promuoverlo.

Dunque, una pedagogia che coltivi la sua dimensione non solo teoretica, ma anche pratico-poietica avrebbe come suo compito questa ricerca del «bene comune», seguendo procedure da minimo comune multiplo o massimo comun divisore, al pari della politica? E sarebbe per questo che, in fondo, l’una o l’altra sarebbero un ridondante sovrappiù occamisticamente da elidere, o fondendosi o assorbendo in maniera un po’ imperiale l’una nell’altra?

A me pare di no. E pare di no, perché resto convinto che «pedagogia» e «politica» siano e debbano rimanere, per il reciproco bene anche epistemologico, oltre che per utili finalità, culturali, sociali e istituzionali, ben distinte. Ma dove sta la distinzione?

La risposta che reputo ancora migliore è quella di Rousseau³⁰. A suo avviso, la pedagogia non deve proporre «un bene collegato col male esistente». Oggi diremmo, non deve proporre qualcosa di «realistico», che tiene conto del fatto che, non vivendo nel migliore dei mondi possibili, ci si deve accontentare di qualche piccolo e condiviso miglioramento dei «mali» che ci sono, ovvero delle inerzie, dei ritardi, delle ignoranze, degli interessi confessati e inconfessati che frenano ogni autentico sviluppo del «bene». E si accontenta di questi piccoli passi proprio perché se volesse altro, per esempio, mirare più in alto e volere con determinazione ciò che sarebbe davvero e pienamente «bene», il «male» esistente glielo impedirebbe e la costringerebbe a più miti consigli. La pedagogia, insomma, poco più che un pleonasma dell’esistente, da impiegare in dosi omeopatiche nell’a volta a volta «politicamente corretto». Quella del minimo comune multiplo (o del massimo comune divisore: la logica è sempre la stessa), che elegge la mediazione a propria cifra costitutiva. Rousseau è duro con questo atteggiamento da Manuale Cencelli. Dice, infatti, che, così facendo, in realtà, «il bene si guasta mentre il male non guarisce». Guadagniamo una doppia perdita, un doppio danno: per il bene e per il male. Ecco perché sarebbe questo, per la pedagogia, il «progetto davvero chimerico». Orientarsi in questa direzione significa solo, per lui, «fare politica» (ancorché, ribadisco, buona politica, non quella politicante che, purtroppo, abbiamo, da paese anormale quale rimaniamo).

Pedagogia, invece, ad avviso del ginevrino, sarebbe proporre e dimostrare con persuasive ed intersoggettive argomentazioni ‘scientifiche’, che si può e si deve fare qualcosa che è «bene» educativo, «che sarebbe in tutti i sensi e per tante ragioni bene concretizzare», prescindendo volutamente da «ciò che si può davvero fare», oggi, nelle condizioni, nei condizionamenti e nei limiti socio-storico-culturali dati. Cioè, per dirla con l’attualità, prescindendo volutamente da ciò che si può ‘realisticamente’ fare con i sindacati che ci sono, con i politici con cui si ha a che fare, con l’economia che c’è, con le abitudini e gli interessi consolidati che ci sono, con le iniquità esistenti, con i limiti delle associazioni professionali (pedagogiche comprese) che ci sono ecc.

«Pedagogia», e non «politica», è, invece, con lucidità scientifica, temerarietà tecnica e coraggio etico, aggirare queste pur necessarie pratiche mediatriche, proporre ciò «che si deve fare», e dimostrare che,

³⁰ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Aa.Vv., *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014 (in particolare pp. 11-25).

volendolo, lo si potrebbe e si può agire, sia in senso morale, sia in senso tecnico-professionale, lasciando poi alla politica le sue responsabilità.

Ecco perché la pedagogia è più vicina all'utopia che alla politica (Rousseau lo sapeva bene!), ed è così lontana, meglio dovrebbe essere così lontana, dall'ideologia. Ideologia, per ricordare il vecchio Mannheim, che, a differenza dell'utopia, è qualcosa che non si potrebbe mai realizzare del tutto, sebbene lo si volesse perché pretende di adattare la natura delle cose e dell'uomo ai propri schemi astratti, piuttosto che essere, come l'utopia, il contrario: compiuta costruzione di idee che corrispondono alla natura più autentica e profonda delle cose e dell'uomo, che se il «male» esistente impedisce di concretizzare, allo stesso tempo, però, sarebbe bene introdurre nella realtà esistenziale, sociale e istituzionale per renderla davvero migliore per ciascuno e per tutti.

Ora, a me pare che una corporazione come la nostra che non abbia fatto i conti e continui a non fare i conti a sufficienza con le dimensioni problematiche appena evidenziate si riveli più l'intendenza di progetti politici elaborati dalle mediazioni partitiche e parlamentari che un aiuto vero alla qualità della pedagogia e al suo protagonismo sociale e politico (in senso alto e non politicante).

Per questo, se si vuole davvero essere incisivi sul piano nazionale e della cultura del paese, sono convinto che i colleghi dovrebbero impegnarsi ad esprimersi con maggiore chiarezza "pedagogica" ("pedagogica" nel senso indicato) su almeno due punti che, tra i tanti possibili, considero emergenti, imposti dal dibattito in corso, per non essere anacronistici.

Il primo riguarda la pedagogia della scuola. Difficile contestare che la scuola che abbiamo sia improntata ad un modello non più spendibile per i nostri tempi, se intende restare un'esperienza educativa di apprendimenti importanti e significativi, e non una semplice agenzia custodiale o terapeutica o da loisir o, peggio ancora, da «lavori socialmente utili» per disoccupati in cerca di reddito.

Discipline separate, ore separate, tempo scolastico separato (per 4 o 8 ore al giorno non cambia proprio nulla), spazio scolastico separato, docenti funzionari dello Stato unificati dal fatto di riferirsi ad un unico «comandante» o ad una «procedura codificata», cultura preconfezionata da apparato ideologico dello Stato: come pretendere di far affrontare ad ogni giovane i marosi della globalizzazione, della rete, dell'iperindustrialismo del marketing, di un'economia che brucia le conoscenze, del multiculturalismo e della multireligiosità, concependo ancora la scuola, poco più poco meno, come la si era concepita, quando va bene, con i liberalnapoleonici, circa 200 anni fa, e quando si è nella normalità, con i gentilinfascisti e con i gramsciani, circa cento anni fa?

Come non rimanere sorpresi, ad esempio, dinanzi ad una scuola dichiarata sì autonoma, e fin troppo, a parole, ma riconosciuta autonoma, di fatto, se e solo se fa ciò che non il *mainstream* di ogni governo politico, ma perfino dell'apparato amministrativo ministeriale le dice ogni volta di fare, con tanto di «commissioni e iniziative» centrali, e poi a seguire regionali, provinciali, locali, gerarchicamente istituite per sfornare chilometri di «istruzioni», «linee guida» e sorvegliati «coordinamenti», su temi squisitamente educativi, metodologici e didattici che dovrebbero invece contraddistinguere la sua specifica competenza professionale,?

Non è il massimo della mistificazione? Si può continuare ancora con questo schema elitario saintsimoniano, magari razionalizzandolo per renderlo un po' più edibile? Personalmente credo, e da tempo, di no.

Discorso analogo si potrebbe fare per l'istruzione e la formazione superiore. Non dice nulla, ad esempio, che la si continui a ridurre semplicemente ad «università»? E che, tanto per restare all'esistente, Ifts, Its e apprendistato di III livello non siano al centro di una grande riflessione pubblica nazionale per costruire, nell'ottica del life long learning, un vero e proprio sistema dell'istruzione e formazione superiore in cui la necessaria diversità, per durata, contenuti, metodi e scopi, dei diversi percorsi accademici e non accademici, formali e non formali (si pensi alle Corporate University o al dottorato di ricerca industriale) non diventi pretesto per legittimare, tra di loro, impari dignità educative e culturali di stampo otto-novecentesco?

Se è così, allora, mi piacerebbero società pedagogiche che chiamiamo impegnativamente scientifiche, cioè critiche perché le più avanzate nell'elaborazione di teorie certe e affidabili sulla realtà, che non si accucciassero all'ombra dei potenti politici e amministrativi di turno, cercando riconoscimenti e concertazioni quasi sindacali su decisioni e strategie già decise in altra sede, accettando e chiamando in questo modo in piena libertà una servitù volontaria, ma società scientifiche pedagogiche che

accogliessero la sfida anche di gridare nel deserto che è giunto il tempo di raddrizzare i sentieri storti, di riempire i burroni e di spianare i monti per non averli più troppo impervi per molti e pianeggianti per qualcuno.

Credo basti per ribadire che serve, rousseauianamente, per la pedagogia, una teoria e una pratica della scuola e dell'istruzione e formazione superiore che non è e non deve più essere «un bene collegato col male esistente», come è invece compito della politica fare, ma che occorre proporre una teoria e una pratica pedagogica della scuola con le quali si dimostri, con intersoggettive argomentazioni 'scientifiche', che «si può e si deve fare qualcosa che è bene», «che sarebbe in tutti i sensi e per tante ragioni bene concretizzare», senza per questo lasciarsi irretire in questa definizione da ciò che, per tante ragioni che tutti conosciamo, i partiti, i sindacati, i dirigenti ministeriali, i ministri, i colleghi 'militanti' nel senso ricordato da Togliatti, gli equilibri di governo, l'opinione pubblica ecc. consentono, oggi, realisticamente, dopo estenuanti trattative, di concepire e fare.

Una teoria e una pratica della scuola, dunque, pedagogicamente utopica, ma mai politicamente ideologica. E che solo da questo punto di vista, semmai, appunto quello dell'utopia pedagogica, critica sia ciò che c'è, sia quanto appare, sia quanto si propone comunemente come nuovo senza esserlo.

*Giuseppe Bertagna
Università di Bergamo*



Aula magna, ex chiesa di Sant'Agostino, Bergamo