

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

*Epistemologia dell' Educazione:
una prospettiva storica* **2022**

Gennaio – Aprile 2022

a. XV- n. 16

Numero Speciale Convegno SPECIES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall' ANVUR per l' Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

CONVEGNO SPECIES

CASSINO 2021

EPISTEMOLOGIA DELL'EDUCAZIONE:

UNA PROSPETTIVA STORICA

SOMMARIO

Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022

<i>Presentazione,</i> di Giovanni Genovesi	5
<i>Epistemologia dell'educazione: un breve excursus,</i> di Giovanni Genovesi	7
<i>The 'Science of Education' – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology,</i> di Barbara Gross, Susan Hofbauer, Edwin Keiner	19
<i>Il paradigma mancante: sulla (im)possibilità di una "scienza normale" dell'educazione,</i> di Stefano Oliverio	39
<i>Desarrollo epistemológico de la Pedagogía Social a través del análisis histórico: construyendo una ciencia social para la promoción humana,</i> di Jorge Cáceres - Muños	61
<i>Della scienza e dei suoi limiti nella pedagogia contemporanea: elementi di ambiguità e criticità nel discorso montessoriano,</i> di Letterio Todaro	79
<i>"La vita deve essere protetta": il senso dell'educazione in Maria Montessori,</i> di Alessandra Avanzini	93
<i>Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia (1999-2021),</i> di Angelo Luppi	111

Per Giacomo Cives, di Nella Sistoli Paoli 129

Collaboratori 131

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile
Giovanni Genovesi
gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė

– Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Presentazione

In quanto coordinatore generale della SPECIES e Presidente della SPES, la cui *Rivista di Politica, Educazione e Storia* ha preso, con molto piacere, l'impegno di stampare gli atti del Convegno su *Epistemologia dell'educazione: storia e attualità*, ho il piacere di ringraziare tutti i iscritti che hanno inviato la relazione, visto che non hanno potuto discuterne nel convegno da remoto dalla piattaforma online dell'Università di Cassino, della cui organizzazione si era fatto carico il socio Prof. Paolo Russo, insieme al quale era stato deciso il titolo dell'incontro durante una riunione dedicata appunto a questo webinar.

In quell'occasione io avanzai la proposta di discutere come argomento l'epistemologia dell'educazione mai affrontato negli ultimi anni. Non pochi dei presenti si rivelarono d'accordo di accettarlo.

Fu deciso, dunque, di sottoporre l'idea ai colleghi stranieri per vedere cosa ne pensassero e, se d'accordo, mandassero una loro proposta o l'assenso di iscriversi al convegno da remoto di cui erano stati mandati i modi e le date per procedere a svolgerlo da novembre a Dicembre del 2021. I colleghi presenti qui negli atti mantennero l'iscrizione, inviando il titolo della loro relazione, come era stato loro richiesto, mentre alcuni decisero di non partecipare con una specifica relazione o per via del Covid (Portogallo) o per non aver mai affrontato il problema (le nazioni baltiche).

Il Convegno, come detto, avrebbe dovuto tenersi in due riunioni, una a novembre per esporre il paper nella sua forma estesa e sollecitare eventuali domande da parte di altri soci e una a dicembre (ossia un mese dopo) quando sarebbe stata esposta una sintesi sostanziale della relazione e date le risposte ai quesiti o ai dubbi esposti nel forum.

Purtroppo, a settembre il prof. Russo ci fece presente che il collegamento da remoto tramite piattaforma on-line non era più disponibile a causa di questioni tecniche dell'ultima ora e neppure, quindi, si sarebbe potuto procedere alla pubblicazione degli atti.

Quindi il prof. Russo chiese alla SPES di ospitare i contributi degli iscritti, in qualche modo surrogando, sulle pagine della rivista, la funzione della piattaforma. La richiesta del prof. Russo fu accolta senza

6 – *Presentazione*

difficoltà, trattandosi di un convegno della sorella SPECIES, purché i vari contributi giungessero entro il 15 gennaio 2022, consentendo di pubblicare al più presto un numero speciale e monografico della rivista.

Il fatto che stiamo andando “in stampa” nell’aprile del 2022 attesta il rispetto dei tempi e degli impegni presi oltre, ovviamente, la sinergia tra SPES e SPECIES, che ci piace sottolineare.

Inoltre, ci piacerebbe – ed uso il plurale perché so che questa opinione è condivisa da molti soci della SPES e sicuramente dai membri della SPECIES, come è emerso nella recente assemblea del 30 marzo 2022 – che la rivista fosse una sorta di palestra di discussione in sostituzione di quella giornata di studi condivisa nel dicembre dello scorso anno. Pertanto avanzo una proposta: chi, tra quanti leggeranno questo numero speciale, fosse sollecitato a porre domande o ad intervenire con brevi considerazioni, sarà il benvenuto.

A questo scopo mi sia concesso di dare qualche indicazione operativa: chi voglia intervenire, è pregato di farlo con considerazioni non eccedenti le 500 parole che devono pervenire entro il 15 giugno 2022 per poter essere pubblicate nel numero successivo della rivista. La vicepresidente della SPES, la collega Luciana Bellatalla (bl@unife.it), che con me condivide questa esigenza di fare della rivista anche un forum di discussione, è disponibile a ricevere ed a raccogliere eventuali interventi.

Non mi resta, dunque, che chiudere questa breve introduzione, ringraziando l’organizzatore del Convegno, cui purtroppo è mancato il momento della discussione in diretta, i relatori che hanno permesso la pubblicazione degli atti e, infine, tutti i potenziali lettori che vogliono, sia pure da lontano, vitalizzare la discussione.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022, pp. 7-18

Epistemologia dell'educazione: un breve excursus

Giovanni Genovesi

1. L'idea dell'educazione e della sua scienza

Il discorso affrontato in queste note è il più difficile dell'universo educativo. Almeno così risulta. I pedagogisti, così come si chiamano ancora oggi ufficialmente gli studiosi di problemi educativi che sono o sono stati accademici, non sono d'accordo sulle soluzioni epistemologiche fino ad oggi trovate. Ciascuno ha continuato, ovviamente coloro che sono in vita, a lavorare ai suoi argomenti preferiti, affidandosi al risultato cui era arrivato che gli è servito o gli serve usandolo, sia pure migliorandolo *in itinere*, arrivando a produrre lavori di tutto rispetto.

Questo non vuole affatto dire che la scienza dell'educazione non serva più di tanto, perché i ricercatori che operano così significa che sono arrivati, almeno per quanto riguarda loro, a un'idea cartesianamente chiara e distinta di cosa sia l'educazione e sulla costruzione di una Scienza dell'educazione che sanno argomentare in modo logicamente difendibile. È questo, d'altronde, il compito di organizzare narrativamente la sua idea di Scienza dell'educazione come tutti noi, in servizio o in pensione e in salute, abbiamo imparato a fare e stiamo ancora facendo quando facciamo ricerca.

Il fatto è che fare ricerca non significa altro che tentare di ricercare approfondimenti su ciò che le nostre idee ci spingono a fare, avendo in mente un'idea guida che non può essere altro che di natura epistemologica. Ogni ricercatore ha il diritto di avere un'idea sua dell'educazione e della sua scienza, purché sappia spiegare e l'una e l'altra in modo logicamente difendibile, come ho già detto. Tanto più che ogni scienza non è sempre eguale in ogni epoca, al punto che io sono convinto che l'idea buona su cos'è l'educazione e la sua scienza è quella che lavora, quella che ti provoca a pescare i giusti pesci su cui lavorare e fare bei lavori che ti aiutano sempre a andare avanti così finché non individuerai l'argomento che ti resiste e che non riesci a piegare logicamente. Io, per esempio, sono ben più di venti anni che controllo

la mia delle idee e mi è parso che ancora abbia una sua funzionalità, cioè che lavori.

Dei pedagogisti cui qui accenno, tutti di elevato livello, che ho conosciuto; con alcuni, miei stessi maestri, sono stato e sono ancora amico, ma non posso dire di concordare a quanto sono pervenuti circa il discorso epistemologico dell'educazione.

Eppure, molti dei loro saggi li ho sempre ritenuti ben costruiti, pieni di idee provocanti e stupefacenti. Sono stato, via via che li ho ripresi in mano, sempre più convinto che fossero frutto di un'idea pienamente raggiunta, una volta maturata un'idea scientifica dell'educazione, che tutti loro chiamavano pedagogia, che li ha spinti a scrivere dei testi ficcanti e ricchi di provocatori significati che mi sono stati di guida estetica e contenutistica.

Si pensi per esempio a John Dewey, del cui elevato livello internazionale conseguito nessuno di noi dubita, che scrisse un testo intitolato *Le fonti di una scienza dell'educazione* nel 1929¹, che risulta del tutto privo di un rigo corretto circa la scienza dell'educazione e, già in *Democrazia e educazione* del 1916, sebbene scrivesse che “la filosofia...viene definita come la teoria generale dell'educazione”² al punto che determini – un'idea che bollava come sciocchezza – i fini dell'educazione la cui scienza si occuperebbe solo dei mezzi, non riuscì o non volle mai definire cosa fosse la scienza dell'educazione³.

¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. (forse tradotta male?), Firenze, La Nuova Italia, 1951.

² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. 434-435.

³ *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit. ne è la dimostrazione dove Dewey “non disambigua... il ruolo della filosofia e non risolve certamente il problema le fonti della scienza dell'educazione, ma riesce a rendere autonomo il processo educativo che è in grado di stabilire i suoi fini e la correttezza del suo procedere. E non è poco! Era un risultato tutto nuovo e inaudito, che non poteva lasciare indifferente un giovane studioso italiano degli anni Sessanta” che era stato allievo di Lamberto Borghi e “non tanto perché mi dava risposte del tutto soddisfacenti ai problemi che egli poneva, ma per il fatto stesso di porre quei problemi la cui presenza mi ha stimolato a farne il centro dei miei interessi di ricerca, vuoi che affrontassi l'oggetto educazione storica. Sociale e mass-mediologica o epistemologica. L'idea di una filosofia dell'educazione cominciò da allora a sembrarmi sempre più intrusiva se si voleva parlare dell'educazione come oggetto di scienza” (G. Genovesi, *John Dewey per me*, in L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, pp. 35-36 passim).

Eppure, dai saggi di Dewey tutti gli studiosi di ricerca educativa hanno imparato non poco. Credo che questo sia l'esempio che tagli la testa al toro e conceda la libertà a ogni ricercatore – e non solo nel nostro vastissimo campo di ricerca – di scrivere di educazione pagine di tutto interesse una volta raggiunta e espressa con chiarezza logicamente sufficiente l'idea di cosa fosse l'educazione che, peraltro, tendeva a definirla un'arte. Io, per esempio, non sono in sintonia con le soluzioni cui sono arrivati a dare una soluzione circa il problema della Pedagogia come scienza miei illustri predecessori e contemporanei sebbene molte delle loro idee e delle loro ricerche mi siano state da guida per trovare la mia idea, che mi dà il diritto di scrivere sull'argomento come sto facendo ora.

2. Breve excursus sull'epistemologia pedagogica

L'epistemologia dell'educazione è un discorso scientifico sull'educazione. La scienza non si occupa di cose ma di concetti; in questo caso, ciò di cui si occupa è l'educazione vista non come fatto ma come concetto. Per definire gli studi epistemologici a partire dagli anni immediatamente dopo il secondo dopoguerra si usava l'aggettivo pedagogico. E ciò durò per vario tempo dopo, perché lo sforzo che li caratterizzava era quello di fare della pedagogia una scienza. Cosa impossibile perché il termine pedagogia indica un'azione non una riflessione. Quindi anche da noi, il deciso tentativo di concettualizzare l'educazione per farne oggetto di scienza è certamente recente. Dalla fine della guerra agli anni Settanta, predomina, in effetti, la volontà, oserei dire fino alla fissazione, di affrontare il problema dalla parte sbagliata, ossia da quella della pedagogia. E questo errore va avanti fino agli anni a noi più recenti.

Ricordo, al riguardo, un saggio intelligente fino alla genialità e di grande interesse di Francesco De Bartolomeis, che smantella tutto l'apparato pedagogico dell'idealismo ma finisce per non riconoscere l'autonomia della Pedagogia. Infatti la sua scientificità dipende dal fatto che si appoggia ad una serie di scienze, tra cui primeggia la Psicologia e tutte collaborano con la filosofia dell'educazione. Come si vede, anche l'anticonformista De Bartolomeis ricasca in una pseudogentiliana filosofia dell'educazione⁴. Tuttavia, il saggio di De Barto-

⁴ Cfr. F. De Bartolomeis, *La Pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.

lomeis, che letto e meditato da generazioni di studenti, e non solo, suscitò un interesse per vari anni. Lì maturò il modello che riprende Aldo Visalberghi allorché nel suo saggio *Pedagogia e scienze dell'educazione*⁵, accentuando però l'approccio sperimentale e, quindi, scientifico circa i problemi che la Pedagogia individua nei processi educativi e, pertanto, nella scuola. E qui è larga l'influenza del John Dewey del saggio del 1929 nella data originale⁶. Ancora negli studi dopo gli anni '70 non mancano certo saggi di una certa importanza e diffusione, quali quelli di Raffaele Laporta⁷, non privi di aporie e di spunti interessanti, che riducevano, però, la pedagogia a una scienza pratica, cioè a una scienza che non c'è perché priva della dimensione teoretica, cosa impossibile per una scienza⁸. Il fatto è che il saggio di Laporta, come gli altri due saggi che qui ricorderò si impegnavano fondamentalmente a trovare il modo per condurre la pedagogia ad essere una scienza. Veniva trascurato il fatto principale che per fare una scienza occorreva individuarne l'oggetto, che non può essere una "cosa" ma un concetto.

E senza oggetto, ossia senza l'identificazione di ciò di cui una scienza si occupa non c'è scienza: l'oggetto è l'identità della scienza.

Anch'io, del resto, mi imbarcai in una simile impresa che cercava di portare la pedagogia ad essere scienza⁹, cercando almeno di far

⁵ A. Visalberghi (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit.. Proprio in questo saggio è più volte ripreso il concetto che sono le pratiche educative le fonti per una scienza dell'educazione. Il testo di Dewey era ben presente sia a De Bartolomeis che lo aveva commentato nella sua *Storia della Pedagogia*, Educatori moderni, Rimini, ODCU, 1952 (pp. 184 segg.), sia a Visalberghi, uno dei maggiori diffusori, insieme a Lamberto Borghi e poi a L. Bellatalla (*John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2010), del pensiero deweyano in Italia.

⁷ R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, Firenze, La Nuova Italia, 1980. Laporta, però, nel 1975 aveva scritto il saggio *La via filosofica alla pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.

⁸ Su questa via laportiana si pongono, poi, Michele Pellerey e Dariusz Grzadziel, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2011. L'ipotesi mi pare che riproponga quella esposta da Dewey in *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., dove si dice che esiste una scienza dell'educazione, senza definirne l'oggetto, come fanno anche Pellerey e Grzadziel.

⁹ G. Genovesi, *Pedagogia dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1998 e qualche anno dopo con un altro saggio *Prolegomeni alla pedagogia come scienza*, Roma, Aracne, 2004. Comunque a questi due saggi seguirono vari articoli sulla rivi-

evaporare la greve e spicciola empiria che stava affogando la pedagogia al suo nascere e confondeva il modo di trattare l'educazione che avrebbe dovuto, a mio avviso, diventare l'oggetto di scienza della pedagogia, mentre De Giacinto e Franco Cambi e, specie quest'ultimo, non riescono a uscire dall'*impasse* di parlare di un costrutto concettuale, ossia dell'educazione, che può divenire scienza grazie alla Filosofia dell'educazione.

De Giacinto parte da una unitarietà della pedagogia e ne cerca la scientificità¹⁰ per approdare, infine, a una scientificità della pedagogia come poesia, grazie alla sua metaforicità¹¹. Eppure, agli inizi, De Giacinto riconosce che è il rapporto educativo che la pedagogia fa di sua esclusiva competenza, organizzandosi “attraverso controlli linguistici, logici e quindi di controllabilità scientifica grazie al costante riferimento ai fatti empiricamente osservabili che possono essere letti da vari punti di vista (filosofico, psicologico, sociologico, economico, politico, antropologico-culturale, ecc.) che esigono per essere individuati come educativi una lettura formale pedagogica che ingloba in modo autonomo, organico e unitario tutti gli altri punti di vista”¹².

Eccoci, dunque, ancora alle varie scienze dell'educazione che leggono il materiale che dovrebbe poi essere letto da una scienza pedagogica aurorale, che ancora non c'è¹³.

Il tutto, a mio avviso, sfocia in una confusa identificazione con una impossibile pedagogia come scienza, o più convincente grazie a un'immagine visionaria, come poesia dove il linguaggio la fa da padrone ma lascia il discorso pedagogico all'affascinante, ma molto ambiguo, linguaggio della poesia. I risultati più attenti alla costruzione di

sta “Ricerche Pedagogiche” articoli che poi ristampai nel volume *Io la penso così. Riflessioni sulla scuola e sull'educazione*, Roma, Anicia, 2014. Ma già qualche anno prima (2009), avevo titolato significativamente *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza sull'educazione*, Roma, Anicia, 2011, nuova edizione riveduta e ampliata. Poi ho pubblicato sulla rivista “Rassegna di Pedagogia”, a. LXXV, gennaio-giugno, n. 1-2, 2017 il saggio *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*. Ai due saggi del 2014 e del 2017 rimando il lettore per un approfondimento aggiornato del discorso qui affrontato.

¹⁰ Cfr. S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola, 1977.

¹¹ Cfr. S. De Giacinto, *Pedagogia come poesia* (Parma, Istituto di Pedagogia dell'Università di Parma, 1993, postumo, a cura di E. Bardulla).

¹² G. Genovesi, *Pedagogia dall'empiria verso la scienza*, cit.

¹³ S. De Giacinto, *Il livello di complessità dell'educazione nel discorso pedagogico*, in S. De Giacinto (a cura di), *L'educazione come ricerca: studi sul rapporto educativo*, Parma, Casanova, s.d.(ma 1976).

un concetto educativo governato da una filosofia dell'educazione sono i lavori di Franco Cambi che, con una pedagogia come scienza dell'educazione avrebbe dovuto escludere qualsiasi filosofia che, di per sé, certo non può mai essere una scienza. Tuttavia, come in una sorta di ripescaggio gentiliano, si arriva a vedere la pedagogia come un'*ancilla philosophiae*, ossia della Filosofia dell'educazione¹⁴.

È chiaro che “i tempi non sono stati maturi per secoli” e forse anche negli anni del dopoguerra con un'onda troppo lunga che è arrivata a bagnare parte dei nostri anni. “Il discorso per andare oltre a una concezione fenomenica della Pedagogia... non emerge con quella chiarezza e quella perentorietà che sarebbero state necessarie a indicare la via per la messa a punto di una Scienza dell'educazione”¹⁵.

Per un quadro della ricerca di epistemologia pedagogica in Italia che parte dalla domanda “cos'è la pedagogia” si veda il saggio di Giancarla Sola che fa una ricognizione su saggi di Giovanni Maria Bertin¹⁶, Alberto Granese¹⁷. Tra gli studiosi dell'università bolognese non è da dimenticare Piero Bertolini dal quale si ricava che la pedagogia deriva ed è ancora un sottoprodotto della filosofia¹⁸.

In un saggio del 1952, Augusto Baroni aveva definito, in modo abbastanza contorto ma chiaro, la Pedagogia una scienza filosofica,

¹⁴ Cfr. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Milano, Clueb, 1986 e *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

¹⁵ G. Genovesi, *Venticinque anni di ricerca educativa accademica. Immagini della Pedagogia in Italia dal 1945 al 1970*, in G. Genovesi (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-1970). II. Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pag. 41.

¹⁶ Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1995 e *Nietzsche, L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 che sono i più bei lavori “cartesiani”, come direbbe Massimo Baldacci, di Bertin.

¹⁷ Cfr. G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il “Documento Granese-Bertin”*, Introduzione di A. Granese, Genova, Il melangolo, 2015. Ma di Granese si veda, *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 che, insieme al ponderoso saggio di Carmela Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966 seguitano con forza gli studi epistemologici sulla pedagogia con stretti agganci alla filosofia del linguaggio.

¹⁸ Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, Clueb, 1983 e P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

ossia una scienza dell'educazione che poteva essere vista anche come filosofia dell'educazione¹⁹.

Negli anni di fine secolo, Giuseppe Serafini rileva “tutta la problematicità d'una situazione nella quale la pedagogia deve ancora trovare e definire una identità che soddisfi, almeno in parte, chi la pratica e che la renda riconoscibile e accettabile all'esterno... Nell'ambito delle cosiddette “scienze umane” essa non ... (trova) che scarsa considerazione quando non (viene) addirittura ignorata o negata”²⁰.

Per quanto riguarda la pedagogia cattolica, essa non dà nessun contributo innovativo circa il metafisicismo gentiliano che si divide in personalismo (Catalfamo²¹, Stefanini²² e Flores d'Arcais²³, Peretti²⁴) e una fusione tra neotomismo e spiritualismo dove ha parte una robusta dose di teologi (Casotti²⁵, Aldo Agazzi²⁶), due correnti che si unirono nel personalismo, in cui “Casotti confutò l'assetto idealista che maestro e scolaro fossero un'unica realtà”²⁷.

¹⁹ A. Baroni, *Pedagogia moderna*, Roma, Studium, 1952, p. 14.

²⁰ G. Serafini, *Pensare pedagogicamente*, in “Cultura e educazione”, n. 3, 1998-1999.

²¹ G. Catalfamo, *La struttura teoretica della pedagogia*, Messina, Peloritana, 1963.

²² L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Milano, Bocca, 1955.

²³ G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, Brescia, La Scuola, 1987.

²⁴ M. Peretti, *Valori perenni e pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1984.

²⁵ M. Casotti, *Maestro e scolaro*, Brescia, La Scuola, 1943; *Esiste la Pedagogia?*, Brescia, La Scuola, 1953.

²⁶ A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e pensiero, 1963; *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 1968.

²⁷ A. Agazzi, *Mario Casotti e la pedagogia del neotomismo*, in M. Casotti, *Memorie e testimonianze*, Brescia, La Scuola, 1976, pp. 6-7, *passim*. Agazzi si riferisce, in particolare, nel saggio di Casotti, *Maestro e scolaro*, 1943 (prima ed. 1930). Il rifiuto dell'unicità tra maestro e scolaro era già un *topos* della critica all'idealismo, ripreso anche dalla saggistica laica. La pedagogia cattolica ha contato e conta su una schiera imponente e di spessore culturale, e cito casualmente tra quelli che ho avuto la fortuna di frequentare, da Luciano Pazzaglia, a Sira Serenella Macchiotti, a Lucia Santelli, Simonetta Polenghi, Luciano Corradini, Michele Corsi, Giuseppe Vico, Luigi Pati, Giuseppe Bertagna, Giorgio Chiosso, ecc. Tutti questi studiosi che ho citato, qualunque sia la ricerca che perseguono, se richiedi “Che cos'è la pedagogia?” o, nella formulazione di Casotti “Esiste la Pedagogia?” avrà sempre la stessa risposta, agganciandola necessariamente, insieme alle scienze che si pensa costituiscano la Pedagogia, alla Filosofia o alla Teologia.

Non è un caso che, sia pure per ragioni diversificate, finiscano tutti per confluire o essere soppiantate dalla proposta, quasi liberatoria, che viene dalla scuola, non foss'altro per la sua macroscopicità, sia come luoghi sia come numerosità del personale docente e degli allievi, che creò facilmente l'illusione "che per migliorare e cambiare la scuola si dovesse partire proprio dalla scuola stessa e dal modo di farla, a prescindere dal mettere a punto una teoria dell'educazione...Grazie alla scuola avremmo potuto capire che cosa veramente fosse la Pedagogia e quale dovesse essere il suo ruolo...Comincia qui l'avventura attivistica della Pedagogia italiana del dopoguerra con l'abbaglio che l'attivismo non solo sia il modo più avanzato di fare scuola, ma addirittura di mettere a punto una Pedagogia 'rivoluzionaria'"²⁸.

Ovviamente, il prolungarsi di questo affidarsi alla scuola militante fu rinforzato dall'unica e forte definizione della pedagogia che era nata già dal 1951 dal saggio di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*²⁹ che indicava la pedagogia come una scienza che riflette sull'educazione su basi etico-civili che includono meccanismi fondamentali quali la non violenza, la laicità, la libertà, la religiosità laica, il potenziamento dell'individualità, dell'intelligenza, del gusto del bello, dell'attenzione a tutto il presente, in particolare del loro rapporto con la politica³⁰.

²⁸ G. Genovesi, *Sperimentalismo, scuola attiva e scienza dell'educazione*, in G. Genovesi (a cura di), *Attivismo e Pedagogia. Ripensando l'Educazione nuova*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2004. Ma questa "ricaduta" sulla scuola per trovare una sicura identità della pedagogia è rimarcata da A. Santoni Rugiu, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987. Santoni scriveva: "Fra il '45 e il '50 circa era ben ribadito che il discorso pedagogico consisteva principalmente, se non esclusivamente, nel discorso sul sistema scolastico e sui problemi didattico-culturali ad esso interni" , p. 39. E questa situazione si prolungò, come si è visto, grazie alle carenti indicazioni di parte della riflessione accademica in questo senso e al rin vigorirsi, specie dopo il 1968, del rapporto educazione e politica.

²⁹ Firenze, La Nuova Italia, 1951. Da notare che Borghi ebbe una decisiva influenza non solo sulla compagine laica ma anche, sia pure in parte visto che conservava la Filosofia dell'educazione come una delle scienze dell'educazione, sulla compagine del razionalismo critico del maestro neokantiano A. Banfi e della scuola bertiniana e della compagine marxiana come Dina Bertoni Jovine, Mario Alighiero Manacorda.

³⁰ Cfr. G. Genovesi, *Lamberto Borghi pedagogista innovatore della storiografia dell'educazione*, in L. Bellatalla e A. Corsi, *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Secondo il mio giudizio sono questi i tentativi più interessanti e anche più provocatori nel settore anche se non sempre convincenti sia perché la scuola li utilizzasse sia per la commistione con la filosofia di cui una scienza non dovrebbe più avere bisogno.

Pertanto a questi tentativi mi fermo per passare al mio tentativo che cominciai a concretizzare, cercando anch'io una pedagogia come scienza verso l'autunno nel 1998 e che ho esposto e perfezionato in vari saggi fino a oggi.

Visto che la scienza è una costruzione concettuale, cioè su concetti, ciò significa dire che quel qualcosa di cui si occupa, è già un concetto o, altrimenti, deve essere portato ad essere un costrutto concettuale come l'educazione

Ciò comporta che tutto quanto si ritiene che faccia parte del costrutto concettuale "educazione" deve essere un concetto o un insieme di concetti che s'inanellano logicamente l'uno all'altro che costituiscono l'oggetto della Scienza dell'educazione

In questa prospettiva nessuna ri-costruzione dell'educazione esistita in un certo periodo o parte basilare di quanto un autore ha inserito in ciò che ha considerato educazione non potrà essere veramente ritenuto parte di quanto lui ha considerato educazione se non viene concettualizzato. Ogni concetto di quella parte dell'educazione può diventare una dimensione del costrutto concettuale oggetto di scienza, visto che in quanto ritenuto oggetto di scienza non sarà mai possibile che sia distrutto come tutte le cose che, prima o poi, saranno distrutte perché consumate dall'inesorabile succedersi del tempo. I concetti, i noumeni, prodotti dal *nous* non saranno mai distrutti perché colgono dimensioni che sono costitutive dell'essere uomo qualsiasi sia il periodo in cui vive. Si tratta di idee senza tempo.

3.L'educazione noumenica

3.1. Le idee senza tempo

È per questo che i noumeni che entrano a far parte di un oggetto di scienza sono momenti in cui è padrone il pensiero.

Ma questo pensiero è, gioco forza, legato a un contesto sociale che ne preordina la libertà di pensare con cui si deve fare i conti.

Pertanto la libertà è un aspetto ineliminabile dal concetto dell'educazione che sempre dovrà fare i conti con i rapporti con

l'altro, al punto che è senza tempo, perché ci sarà ogni volta che si parlerà di educazione

3. 2. *La libertà*

D'altronde, senza la consapevolezza dell'altro sarebbe inutile lottare per una libertà che, senza rapportarsi all'altro con cui, incontrando l'umanità dell'altro, diamo vita a un mondo in comune che, principalmente, è fatto di parole, di comunicazione, di dialoghi, di scambi di idee, proprio facendo lavorare la propria fantasia e immaginazione come un visionario o, altrimenti, dovute alla consuetudine, al già detto, al già conosciuto, insomma, al non pensare.

Questa spinta al nuovo come immaginifico carico di promesse avventurose almeno a livello virtuale e particolarmente a livello emotivo dove il *pathos* si incontra sempre con il *logos* e dà origine al desiderio di una accentuata inattualità e che, quindi, vanno anche oltre le esigenze del contesto scolastico (programmi) e sociale (mercato del lavoro).

3.3 *La scuola*

È questo un afflato educativo che si rivela un qualcosa che coinvolge allievo e maestro su cui entrambi ripensano nei giorni a venire, facendo di quell'albero della cuccagna il cui pensiero tiene strettamente unita vita di scuola e vita di casa, con la forza della fantasia, tutti i sogni, i dubbi e i ripensamenti che una simile avventura ha favorito il rapporto allievo-maestro, dove e perché hanno scoperto un maggiore aggancio all'umanità di tutti e due.

La scuola è diventata un ideale, una *scuolità* che la mente porta con sé per tutta la vita senza fatica perché il *noumeno* l'ha trasformata in una *invisibilia*, un luogo nobile che non si vede e non si tocca ma la sentiamo del nostro cuore con tutte le sensazioni che si porta dietro

Il maestro è contento perché gli sembra di essere riuscito a regalare un sogno al suo allievo e quest'ultimo ha capito che l'educazione ti fa anche sognare.

4. *L'educazione e il rapporto educativo*

L'educazione noumenica che io ho sempre chiamato *educazionità*, si fonda, dunque, sul rapporto tra esseri umani che sono sempre alla ricerca dell'umanità, ricca di notevoli intrecci emotivi e logici, che è l'essenza comune che caratterizza un essere umano che cerca di educarsi, allievo o maestro che sia, dato che entrambi cercano di migliorarsi indefinitivamente per tutta la vita e, quindi, sottoposti a una dinamicità volta alla continua trasformazione.

L'educazione ideale, quella cioè che contiene tutte le idee che non la costringono a legarsi a filo doppio al contingente ma che la rendono laica e autonoma e che si batte perché tutti i soggetti abbiano la possibilità di allacciare un rapporto ricercato e voluto con un docente che gli dia una mano a migliorarsi con tutto se stesso, anima e corpo e senza nessun sgradevole momento o pensiero di violenza e di odio.

Il fatto che ci siano delle parole che costruiscono il mondo, un concetto fondamentale che fa parte imprescindibile dell'educazione ideale, è il perfezionamento del linguaggio non solo per dire o comunicare ciò che c'è ma anche per dire e comunicare ciò che sarebbe necessario che ci fosse.

E il linguaggio, articolato in discorso orale, lettura e scrittura si fortifica sulle discipline che costituiscono il curriculum di una scuola, perché senza contenuti non si educa.

Ne consegue che un concetto insopprimibile è quello di futuro nelle sue due accezioni, una quella certa nella sua incertezza che è quella dell'utopia e la seconda del tutto incerta su cui, l'insegnante è necessario si eserciti visto che l'educazione lavora sempre con uno sguardo profetico e, comunque, mai per il presente anche se non può altro che lavorare nel presente.

I tempi dell'educazione si distendono su tutti i tempi, dal passato al presente come faccia nascosta del passato e come futuro che l'educazione s'ingegna sempre a scommettere proiettandovi il proprio fine, la padronanza di sé del soggetto che si educa.

Debbo dire che, paradossalmente, l'educazione come concetto si inverte cercando di interpretare il passato. A ben vedere si tratta dell'interpretazione del passato, ossia insegnare a fare la storia, che si esplica come una ri-costruzione di un passato che diviene futuro, sempre incerto, perché non sarà mai com'è stato.

L'educazione ideale sa che ogni spiegazione storica non può essere altro che ri-costruzione di ciò che è stato attraverso una interpretazione argomentatamente logica dei documenti trovati, che altrimenti sono

solo tracce di se stessi. L'interpretazione diventa così il perno dell'educazione, giacché essa non è altro che un esercizio di ricerca (di tracce, documenti, di ipotetiche connessioni, di linguaggio anche narrativo, di punti di fuga cui ancorare le varie ipotesi anche quelle più provocatorie che possano mettere in dubbio il gioco intellettuale che l'insegnante sta conducendo) e, quindi, di affinamento dell'intelligenza. Una simile *educazionità* ha necessità di essere impartita da un maestro che è colui che fa la scuola. Una scuola ideale, ovviamente, che io ho sempre chiamato *scuolità*.

Dato che i due aspetti dell'*educazionità* e della *scuolità* sono inseparabili, visto che il maestro, il ricercatore che lavora nella scuola, consapevole dei concetti che ne fanno una scuola ideale mi pare necessario parlare di epistemologia dell'educazione considerando la *scuolità*, cioè un costrutto concettuale che entra a far parte dell'oggetto della Scienza dell'educazione.

Non si può non parlare dell'educazione se non si parla di scuola. E, ovviamente, se ne deve parlare con lo stesso metodo con cui si è parlato dell'educazione per farne un costrutto concettuale. In questo quadro, che inserisce l'*educazionità* nella *scuolità*, dato che senza quest'ultima non vi potrebbe essere la prima, che è un concetto che viene veicolato e diffuso in modo sistematico dalla scuola ideale. I due concetti, educazione ideale e scuola ideale, sia pure trattabili e argomentabili metodologicamente in modo singolare, sono inseparabili: l'educazione perché c'è la scuola e la scuola c'è perché essa produce educazione. Nel loro indissolubile nodo sono l'oggetto della rete della Scienza dell'educazione. In altri termini, se non vi fosse la *scuolità* non potrebbe esserci l'*educazionità* e la loro inseparabile unione è l'oggetto della scienza dell'educazione³¹.

³¹ Per un approfondimento di tale discorso rimando al mio saggio più volte citato, *Io la penso così...*, parte terza, *L'educazione. questioni epistemologiche*.

The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology

Barbara Gross
Susann Hofbauer
Edwin Keiner¹

The “science of education” uses various terms and has different meanings in diverse countries, which are grounded in different knowledge traditions, worldviews, semantic frames of reference, networks, and cultural contexts. The frequent use of English seems to smooth out and ignore these diversities, which, at the same time, could be interpreted as sustainable and productive resources of knowledge and scholarly communication – seen both from a diachronic, historical and a synchronic, comparative point of view. In the context of a “social epistemology” we use the changes of disciplinary (self-) designations of the German “science of education” (Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Bildungsforschung) as an example, which indicates the transition from one generation of educational researchers to the next. Concluding remarks raise questions about the possible functional equivalents of these (or other) developments in the science of education in other contexts and point to the value of a (self-)critical social epistemology for the science of education in a historical and comparative context.

La “scienza dell'educazione” usa vari termini e ha differenti significati nei diversi paesi, che hanno come base differenti tradizioni di conoscenza, concezioni del mondo, schemi semantici di riferimento, reti e contesti culturali. L'uso frequente dell'inglese sembra appianare e ignorare queste diversità, che, allo stesso tempo, potrebbero essere interpretate come risorse sostenibili e produttive di conoscenza e comunicazione accademica – viste sia da un punto di vista diacronico, storico, che sincronico, comparativo. Nel contesto di una “epistemologia sociale” usiamo i cambiamenti delle (auto)denominazioni disciplinari della “scienza dell'educazione” tedesca (Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Bildungsforschung) come esempio, che indica la transizione da una generazione di ricercatori in ambito educativo alla successiva. Le osservazioni conclusive sollevano domande sui possibili equivalenti funzionali di questi (o altri) sviluppi della scienza dell'educazione in altri contesti e indicano il valore di un'epistemologia sociale (auto)critica per la scienza dell'educazione in un contesto storico e comparativo.

Keywords: Science of education, (self-)designation, diachronic and synchronic diversity, academic generations, scientific cultures, social epistemology

¹ Authors in alphabetical order.

20 – *The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*

Parole chiave: Scienza dell'educazione, (auto)denominazione, diversità diacronica e sincronica, generazioni accademiche, culture scientifiche, epistemologia sociale

1. *Introduction*

In the countries of Europe, it is easy to spot that our discipline – let's call it the “science of education” here for pragmatic reasons – has different names in different languages: Erziehungs- und Bildungswissenschaft, pedagogia, educational research, sciences de l'éducation, scienze dell'educazione, pedagogy, or ciência da educação. One might think that this is simply an issue of translation. However, this is not the case. The various terms are grounded in different knowledge traditions, worldviews, semantic frames of reference, networks, and cultural contexts, which vary widely and thus lead the concepts themselves differ from each other. This may not be a major problem in the context of internationalization, given the widespread use of the English language within the scientific community. However, this kind of “translation” is highly reductionist as it does not take note of historical, cultural, and national peculiarities and specificities². Of course, the importance of English at a practical level, as a hybrid language that plays a particular role in the epistemological bridging of different scientific cultures and languages, should not be underestimated. However, the science of education retains strong links with the national education systems in which research is undertaken, and has thus historically contributed to the formation of nation states. Epistemological bridging only becomes analytically significant where the different languages are considered as reflected reference spaces³.

² E. Keiner, ‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’ – *Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities*, in “European Educational Research Journal”, 2019, 18(5), pp. 527-545.

³ The European Union has made attempts to integrate different databases and to build a multilingual education research and documentation thesaurus, for example through the PERINE project (Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe, 2001-2004). The EUDISED project (European Documentation and Information System for Education), which was launched in the 1970s and the results of which were published in the mid-1980s, was also of particular importance for conceptual differentiation and integration (A. Gretler, *The International Social Organization of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example – facts and questions*, in “European Educational Research Journal”, 2007, 6(2), pp. 174-189. It included maps of semantic fields for different educational concepts in a variety of European languages. However, in doing so, it restricted itself to the creation of a network of words rather than working with differentiated and precise terms and concepts. The subsequent project, EERQI (European Educational Research Quality Indicators), tried to take a step forward by introducing linguistically sensitive research quality indicators (A. Botte, *The rele-*

Differentiated, linguistic comparative analysis and studies relating different terms to social affiliations, milieus, world constructions, methodologies, theories, and scientific cultures have yet to be undertaken. But there is also a lack of studies demonstrating the extent to which a hybrid inter-linguistic *mélange* can provide for increased complexity without losing specificity. The diversification of diversity⁴ would without doubt be a sustainable and productive gain if it resulted in a culturally diverse, ecological, and scientific footprint in scholarly communication – akin to the eco-social glocalization discussed in concepts of urban governance, for example⁵.

This perspective can be presented as a synchronic, comparative analysis of language, culture, and theory (focusing on space). In addition, however, there would be a diachronic perspective (focusing on time), which takes into account that within the different cultures and languages, each idiosyncrasy also has its own history. Here, too, there are relatively few comparative historical and cultural studies that consider conceptual and cultural variations in their contexts of origin⁶.

Both perspectives can perhaps be summarized under the more general title of “social epistemology”, which encompasses theories of knowledge and non-knowledge as well as their social and cultural cor-

vance of the EERQI framework in the light of future perspectives: Enhancing the visibility and detection of European research publications, in I. Gogolin, F. Åström, A. Hansen (a cura di), *Assessing Quality in European Educational Research*, Wiesbaden, Springer VS, 2014, pp. 184-196; D. Bridges, *Research quality assessment in education: Impossible science, possible art?*, in “British Educational Research Journal”, 2009, 35(4), pp. 497–517; I. Gogolin, *European educational research quality indicators (EERQI): An experiment*, M. Ochsner, S. E. Hug, H.-D. Daniel (a cura di), *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures*, Cham, Springer Open, 2016, pp. 103-111).

⁴ S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, 2007, 30(6), pp. 1024-1054.

⁵ R. Barnett, S.S. Bengsten, *Knowledge and the university: Re-claiming life*, London, Routledge, 2020; C. Brandtner, *Öko-soziale Glokalisierung? Egalitäre und elitäre Tendenzen des Konzepts der Urban Governance*, in “Momentum Quarterly”, 2012, 1(2), pp. 75-89; see also E. Keiner, B. Gross, *Biblioteche universitarie ed ecologia della conoscenza nell’era della post-verità*, in G. Cavrini, M. Parricchi, M. Cagol, D. Kofler (a cura di), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*. Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 74-84; K. Karlics, S. Hofbauer, B. Gross, E. Keiner, *Erziehungswissenschaftliche Kommunikationskulturen im Vergleich. Deutschland – Italien in bibliometrischer Perspektive*, under review, 2022.

⁶ See for example *Histoire Croisée*, M. Werner, B. Zimmermann, *Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity*, in “History and Theory”, 2006, 45(1), pp. 30-50,

relates⁷. In this respect, it attempts to integrate not only the methodology, philosophy and theory of science, but also the sociology and (social) history of knowledge and science⁸.

From an epistemological perspective, the question of the change in how the discipline conceives of itself initially arises in the context of scientific progress. An approach based more on the liberal arts or critical theory would suggest a more cyclical conception of knowledge. A focus on empirical educational research, on the other hand, would suggest a cumulative development of knowledge that takes place within larger framework programs of research. As an alternative to such epistemological distinctions, it is also possible to consider the intra-disciplinary dynamics of the creation and processing of themes and topics⁹. “Fractured-porous disciplines” such as those dealt with in these analyses have a low internal consensus on theories and methods, and are characterized by a high degree of diversity, extreme changes of perspectives, high creativity and innovation. On the other hand, “unified-insular disciplines” have a high degree of internal agreement with regard to fundamental theories, methods, research standards and evaluation criteria.

There are clear boundaries between disciplines, only moderate exchange with other disciplines, a high degree of certainty with regard to

⁷ M. Fricker, P. J. Graham, D. Henderson, N. J.L.L. Pedersen (a cura di), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, New York, London, Routledge, 2020; S. Shapin, *A Social History of Truth: Gentility, Credibility, and Scientific Knowledge in Seventeenth-Century England*, Chicago, Univ. Chicago Press, 1994; F. F. Schmitt (a cura di), *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Maryland, Rowman, Littlefield, 1994; S. Fuller, *Social Epistemology*. Bloomington, Indianapolis, Indiana University Press, 1988.

⁸ See for example the Springer *Educational Research* series edited by P. Smeyers and M. Depaepe, which draws links between philosophical and historical foci; see also P. Smeyers, M. Depaepe, *Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education” – Ein Rückblick*, in “Zeitschrift für Pädagogik”, 2015, 61(5), pp. 623-642.

⁹ Cf. T. Bender, C. E. Schorske, (a cura di), *American Academic Culture in Transformation: Fifty Years, Four Disciplines*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1998; D. Ambrose, *Large-scale contextual influences on creativity: Evolving academic disciplines and global value systems*, in “Creativity Research Journal”, 2006, 18, pp. 75–85; P. Meusbürger, *Räumliche Disparitäten des Wissens. Zu einigen Kommunikationsdefiziten zwischen wissenschaftlichen Disziplinen*, in M. Hey, K. Engert (a cura di), *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe. Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken*, Wiesbaden, VS-Verlag, 2009, pp. 209-229.

topics and how they are approached and thus relatively low cross-border creativity¹⁰. Such different patterns in the formation of scholarly communities are also associated with different organizational forms of university departments, resource allocation, job hierarchies and the training of a scientific habitus. In addition, fractured-porous disciplines contribute significantly to the “educationalisation of social problems”¹¹ due to their readiness to take up political and societal problems converting them into educational ones. This in turn leads to another problem, namely that of disciplinary autonomy, which is essentially determined by the relationships between a discipline and its environment.

According to Pierre Bourdieu, the nature of this relationship determines the degree of autonomy of a scientific field. It is measured by the “ability to break external constraints or demands, to bring them into a specific form ... The decisive indication of the degree of autonomy of a field is, therefore, its refractive power, its power of translation. The heteronomy of a field becomes evident essentially through the bringing to the fore of external questions, especially political ones, in a form that is halfway unbroken. The 'politicization' of a scientific discipline suggests that the field does not have great autonomy”¹².

Furthermore, the blurring of the definition of the pedagogical field leads to disciplines having problems with (self-)designation, because the science of education refers to fields and professional actions characterized by contradictions, antinomies, and paradoxes¹³, structural

¹⁰ Cf. also E. Keiner, ‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’ – Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities, cit.; E. Keiner, S. Schaufler, *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neufomatierungen – Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*, in N. Ricken, H.-C. Koller, E. Keiner (a cura di), *Die Idee der Universität – Revisited*, Wiesbaden, VS-Verlag, 2014, pp. 269-301; M. Knaupp, S. Schaufler, S. Hofbauer, E. Keiner, E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, „Rivista svizzera di scienze dell’ educazione“, 2014, 36, pp. 83-106.

¹¹ P. Smeyers, M. Depaepe (Eds), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht, Springer, 2008.

¹² P. Bourdieu, *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz, Universitätsverlag Konstanz, 1998, p. 19 (quotation translated by authors).

¹³ W. Helsper, *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*, Opladen, Toronto, Barbara Budrich, 2021; W. Helsper, *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*, in H.-H. Krüger, W. Helsper (a cura di), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissen-*

technology deficits¹⁴ and very weak correlations between professional interventions and educational impact. As there is ignorance, uncertainty and insecurity, complexity, and ambivalence¹⁵ with regard to the science of education, it is not surprising that the problem of disciplinary autonomy was and continues to be a topic of concern¹⁶. This means that the (self-)designations of the discipline should be as comprehensive as possible, fuzzy and simultaneously resistant to wear and tear. According to this thesis, it is academic, social, generational relations that transform such self-designations – both enabling them to retain their “determinate indeterminacy”¹⁷ and giving them epistemic determinacy.

This “determinate indeterminacy” is also present when we consider the historical development of science of education. The German science of education community began by calling itself *Pädagogik* in the 19th century. During the 1970s it renamed itself *Erziehungswissenschaft*, and a few years later the term *Bildungswissenschaft* became popular. During the 1990s, a group of scholars who favored quantitative, empirical, evidence-based research methods referred to their type of research as *Empirische Bildungsforschung*¹⁸.

A closer look at these developments not only reveals the changing

schaft, Stuttgart, UTB, Barbara Budrich, 2004, pp. 15-34.

¹⁴ N. Luhmann, K.-E. Schorr, *Problems of Reflection in the System of Education*, Münster, Waxmann, 2000.

¹⁵ W. Helsper, R. Hörster, J. Kade (a cura di), *Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist: Velbrück, 2003; E. Keiner, *The Science of Education – Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance*, in P. Smeyers, M. Depaepe (a cura di), *Research: Why 'What Works' doesn't work*, Dordrecht, Springer, 2006, pp. 171-186.

¹⁶ E. Keiner, *Disciplines of education. The value of disciplinary self-observation*, in J. Furlong, M. Lawn (a cura di), *Disciplines of education. Their Role in the Future of Education Research*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 159-172; R. Fatke, J. Oelkers (a cura di), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, Basel, Beltz 2014.

¹⁷ Y. Ehrenspeck, D. Rustemeyer, *Bestimmt unbestimmt*, in A. Combe, W. Helsper (a cura di), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996, pp. 368-390.

¹⁸ E. Keiner, *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte*, in E. Glaser, E. Keiner (a cura di), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2015, pp. 13-34.

political contexts but also attempts to increase the “scientification” and “internationalization” of the science of education and to meet global research standards. These developments also reflect particular generations of educational researchers and indicate the transition from one generation to the next, with researchers needing to locate themselves in scholarship independently of their predecessors.

Against this background, the question of a disciplinary identity in the context of analytical, historical, comparative and empirical perspectives arises once again. But it also arises in view of the clear efforts of different groups to avoid mutual stereotyping, to differentiate problems, to emphasize willingness to engage in dialogue, and to make clear their appreciation of others’ methodological approaches and results, in order to achieve at least a socially supported consensus with regard to methodological differences in the shorter term.

In this respect, the problem of disciplinary self-designation becomes more important. An approach combining the nomenclatures of disciplines with the paradigmatic changes between generations would therefore seem to be useful. Such approaches to socialization theory could trace the development of concepts, theories and methodologies back to transitions between academic generations, which would then also be influenced by academic originality and competition for jobs.

In these contexts we use the English “science of education” as generic term. For disciplinary self-designations we use the German terms: *Pädagogik* (a word that roughly means pedagogy), *Erziehungswissenschaft* (a word that roughly means science of education), *Bildungswissenschaft* (a word that roughly means science of *Bildung*), *Empirische Bildungsforschung* (a word that roughly means empirical educational research)¹⁹.

¹⁹ We largely use the terms used by E. Terhart, *Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example*, in “European Educational Research Journal”, 2017, 16(6), pp. 921-936. In relation to empirical educational research, however, he distances himself from the term ‘educational research’ and prefers ‘empirical research on education’, in order to emphasize its interdisciplinary character. However, this does not correspond with an approach, which is focused on practical improvement and closely connected to the school system. See the distinction made by M. Lawn, J. Furlong, *The Social Organisation of Education Research in England*, in “European Educational Research Journal”, 2007, 6(1), pp. 55-70: “educational research would be used to denote research geared to improving policy and practice”, p. 69; see also G. Whitty, *Education (Al) Research and Education Policy Making: is conflict inevitable?*, in “British Educational Research Journal”,

The chapter below presents the context behind the different self-designations. In a concluding chapter, it would then be worth undertaking comparisons and at least raising questions about the possible functional equivalents of these (or other) developments in the science of education in other scientific cultures; or outlining the achievements and potential of a (self-)critical social epistemology for the science of education in a historical and comparative context. In this respect, rather than providing answers, the present contribution raises a series of questions that need to be discussed further.

2. German science of education and its self-designations

2.1 From *Pädagogik* (which roughly means pedagogy) to *Erziehungswissenschaft* (which roughly means science of education)

It was not for nothing that a wide-ranging and public discussion between experts about the name of the discipline began in the 1970s. Until then, *Pädagogik*, an ambiguous concept, which encompasses the 'reality of education', reflections on the 'reality of education' (and thus a focus on educational practice), and scientific analysis of and research into the 'reality of education', was the generally dominant communal term. This concept entailed a close connection between theory and practice. It is particularly favored in the tradition of the *Geisteswissenschaften* (liberal arts), and, even if one speaks of *Allgemeine Pädagogik* (general pedagogy), (e.g., Wilhelm Flitner), it implicitly refers to schools and teacher training. The “scientific character” of pedagogy (at universities!) was always closely linked to issues of status, reputation, and qualification²⁰.

This changed in the 1960s and 70s in the wake of educational reforms, the expansion of the education system and the science of education in Germany. After the first permanent institutionalization of the science of education at universities during the Weimar Republic, its less creditable arrangement with National Socialism and the ‘resurrection’ of the second generation after World War II²¹, it was the third

2006, 32(2), pp. 159-176. Against this background, we consider the translation “empirical educational research” to be appropriate and interpret the word *Bildung* as meaning “education”.

²⁰ E. Keiner, *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1999, pp. 127 f.

²¹ L. Helm, H.-E. Tenorth, K.-P. Horn, E. Keiner, *Autonomie und Heterono-*

generation that successfully set in motion a renewal from the spirit of its own tradition in the context of social transformations.

Critical pedagogy opposes the apologetic tendencies of its academic forefathers, takes up the theories, analytical perspectives, and research results of socio-critical social science, and replaces the *Geisteswissenschaften* with a broader reading of Max Horkheimer, Theodor W. Adorno and especially Jürgen Habermas. The traditional concept of *Pädagogik* was increasingly replaced by that of *Erziehungswissenschaft* in order to make clear the increased social and human science focus and the increased “scientification” of teacher education and the training of pedagogical professions. However, the “exit” from the *geisteswissenschaftliche Pädagogik* not only led to a critical science of education, but also opened up the option to adopt the traditions of empirical educational research, which were relatively under-developed in Germany²².

Heinrich Roth’s famous lecture (1962) on the “Realistic Turn in Educational Research” called for greater consideration of empirical and experimental methods and research²³. This “realistic turn”, however, was set against the broader philosophical and methodological context of “critical rationalism”, as discussed by the Wiener Kreis and by Karl Popper.

mie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß, in “Zeitschrift für Pädagogik”, 36, pp. 29-49; C. Kersting, *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945-1955*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2008.

²² Cf. M. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*. Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1993; C. Gräsel, *Was ist Empirische Bildungsforschung?*, in H. Reinders et al. (a cura di), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp. 13-27 (19); H. Ditton, *Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen*, in H. Reinders et al. (a cura di), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp. 29-42 (29).

On ambivalences in the history of concepts and impact of Heinrich Roth see A. Hoffmann-Ocon, *Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches Projekt? – Bildungshistorische und disziplintheoretische Annäherungen an paradoxe Entstehungszusammenhänge* (pp. 35-49) and T. Fuchs, *Pädagogik als Disziplin: Philosophisch, empirisch, beides oder gar nichts? Beobachtungen zur Konstitution der Pädagogik am Ausgang und in Fortführung der „realistischen Wendung“* (pp. 71-85), both in E. Glaser, E. Keiner (a cura di), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2015.

²³ H. Roth, *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in “Neue Sammlung”, 1962, 2, pp. 481-491.

“From pedagogy to the science of education” (*von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*) became the slogan. This paradigm of an Empirical Science of Education was then also directed against the critical theory in education, which had been reviled as “Marxist”²⁴.

2.2 From *Erziehungswissenschaft* (which roughly means science of education) to *Bildungswissenschaft* (which roughly means science of Bildung)

The expansion and shift of the term *Erziehungswissenschaft* towards *Bildungswissenschaft* can be traced back to processes that were influenced by the expansion of the science of education in the 1970s with changes of functions and internal differentiations (that were also relevant to the transition between generations):

The science of education became one of the largest university subjects²⁵, which – in addition to teacher education – organized study programs in German-speaking regions relating to core subjects: social pedagogy, adult education, media education, leisure pedagogy etc.

The concept of *Bildung* enjoyed a new upswing for several reasons. On the one hand, the introduction of core subject courses and internal differentiation between disciplines led to the concept of education (defined as intentional action to bring about change in behavior) appearing too narrow to be able to carry reflection and research beyond childhood and adolescence; the concept of *Bildung* seemed more appropriate and comprehensive. *Bildungswissenschaft* thus appeared to be less technological, more subject-focused and related to students’ lived experience, critical, more far-reaching and a more demanding concept and discipline, especially in contrast to teacher education, which was now understood as a composite field of study rather than an intellectual disci-

²⁴ W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 1971; W. Brezinka, *Die Pädagogik der Neuen Linken – Analyse und Kritik*, Stuttgart, Seewald, 1972.

²⁵ Cf. J. Baumert, P. M. Roeder, *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*, in L.-M. Alisch, J. Baumert, K. Beck (a cura di), *Professionswissen und Professionalisierung*, Braunschweig, TU Braunschweig, 1990, pp. 79-128; J. Baumert, P. M. Roeder, „Stille Revolution“. *Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*, in H. H. Krüger, T. Rauschenbach (a cura di), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim, München, Juventa, 1994, pp. 29-47; T. Rauschenbach, *Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen*, in “Zeitschrift für Pädagogik”, 1992, 38, pp. 385-417.

pline in a proper sense.

On the other hand, critical educationalists in particular took a critical look at the strong focus of empirical educational research on the school system, seeming to ignore the autonomous individual and its critical importance for *Bildung*. With the critique of “cold” (quantitative) empirical and technological methods (and of systems theory), qualitative methods gained ground, conquering new terrain through an emphasis on the individual and more sensitive methodological approaches.

Finally, the new generation turned away from the traditional philosophy of science, which had to some extent degenerated into a creed, and towards the sociology and history of knowledge²⁶.

Heinz-Elmar Tenorth had already pointed out that “the crises of theorists are not the crises of theory”²⁷. Against the background of significant change, it is hardly surprising that there were also changes in the perception of crises. The scientific nature of the science of education was repeatedly emphasized, and attempts were made again and again to redefine and legitimize its position within the ‘orchestra of research disciplines’, at least at universities. It is therefore not really possible to identify any linear development of concepts and patterns of argument since the 1970s and 1980s; they are still in evidence today. However, one can certainly identify – *cum grano salis* – this open, contradictory, diverse, dynamic, and confusing “*Bildungswissenschaft*” as a product of the fourth academic generation.

2.3 From Science of Bildungswissenschaft (which roughly means science of Bildung) to Empirische Bildungsforschung (which roughly means empirical educational research)

The link between the concepts, arguments and self-designations outlined above and specific generations becomes clear, however, when one considers the investigations by Kuckartz and Lenzen on the situation of emerging researchers in the science of education and on the need for turnover in personnel²⁸. Here it became clear that the ex-

²⁶ T. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

²⁷ H.-E. Tenorth, *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*, in “*Zeitschrift für Pädagogik*”, 1983, 29, pp. 347-358.

²⁸ U. Kuckartz, D. Lenzen, *Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses*

pansion in personnel in the discipline had come to an end and that the age of the staff employed in the discipline meant that there was increased need for newcomers to replace them. At the same time, major studies on academic production clarified three issues that were relevant going forward: a) increasing political influence on the part of large research organizations; b) expectations that social science research methods and (quantitative) gold standards of empirical research techniques would be used; c) the increasing visibility and relevance of research through expertise and commitment, policy advice, public relations work, international networking and participation.

The fact that this was not only about demand but also about real money was impressively demonstrated early on by Weishaupt's study, which shows a continuous transfer of funds for research and development from universities to research institutions²⁹. This also meant that the science of education had to define itself (and compete) less through a particular disciplinary approach of scholarly communication, but through organizational profiles (research institutions or universities), and in the case of universities, through particular locations (*Länder*)³⁰. In addition, the science of education continued to be attached to teacher education, which used and managed to stabilize the term “*Bildungswissenschaft*” to refer to a mishmash of subject teaching, pedagogical psychology and the science of education³¹. Last but not least, the effectiveness of teacher education and the practical relevance of these components of the science of education have since then been under regular scientific scrutiny. This did not, however, lead to

im Fach Erziehungswissenschaft, in “*Zeitschrift für Pädagogik*”, 1986, 32, pp. 865-877; U. Kuckartz, D. Lenzen, *Daten zur Stellensituation in der deutschen Erziehungswissenschaft und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, in “*Erziehungswissenschaft*”, 1994, 5(9), pp. 130-143.

²⁹ H. Weishaupt, *Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung*, in “*Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*”, 1985, 2, pp. 81-112.

³⁰ There was also a parallel strengthening of New Public Management evaluation and performance measurement (see M. Lawn, E. Keiner, *Editorial - ‘The European University: between governance, discipline and network’*, in “*European Journal of Education*”, 2006, 41(2), pp. 155-167; for Italy see S. Hofbauer, B. Gross, K. Karlics, E. Keiner, *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*, in “*Zeitschrift für Pädagogik*”, 2022 (in press).

³¹ E. Terhart, ‘*Bildungswissenschaften*’: *Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff?*, in “*Zeitschrift für Pädagogik*”, 2012, 58(1), pp. 22-39.

conceptual clarity³².

As a consequence, it became more and more difficult to justify and defend the theoretical and methodological diversity or “plurality” in the science of education against the accusation of disciplinary “complexity” and arbitrariness of methods and subject areas³³. The science of education thus entered into a precarious relationship to the politics of research.³⁴ From the end of the 1980s, neoliberal ideas of control flew into this legitimacy gap, promising – including with regard to internationalization and the building of a “knowledge society” and “knowledge economy”³⁵ – aiming to dynamize the science’s system and increase its efficiency by means of market-based competitive strategies. In this context, the scientifically justified and self-regulated relationship within the discipline between (self-)analysis and criticism, was transformed into an administrative, political, criteria-based relationship, centered on power, procedures, and contract management.

Such organizational bottlenecks also explain part of the upswing in *Empirischer Bildungsforschung* (empirical educational research), which is indeed politically and administratively close to, and strongly anchored in, research institutions and emphasizes evidence-based research³⁶. The rise of *Empirische Bildungsforschung* is – including in the context of the German “PISA shock” – closely connected with a focus on schools, classrooms and teaching and learning research, and the acquisition of third-party funds, in particular from this sector.

³² F. Schreiber, C. Cramer, *Towards a Conceptual Systematic Review: Proposing a Methodological Framework*, 2022 (Under review).

³³ F. Heyting, H.-E. Tenorth, *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1994; R. Uhle, D. Hoffmann, *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1994.

³⁴ Cf. E. Keiner, G. Pollak (a cura di), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2001.

³⁵ OECD, *Knowledge Bases for Education Policies*, Paris, OECD, 1995; S. Hofbauer, *Von Action Research zu Policy Experimentation in Education. Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren*, in U. Binder, W. Meseth (a cura di), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2020, pp. 157-170.

³⁶ E. Keiner, *Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft*, in J. Bellmann, T. Müller (a cura di), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp. 217-234.

“*Bildung*” thus refers first and foremost to “institutionalized education”³⁷, that is, to schools.

The mixture outlined above not only had (and still has) a significant impact on emerging researchers but is also important with regard to staff recruitment and cohorts. The narrow methodological and thematic focus on ‘evidence-based research’ has led and continues to lead not only to a change in the allocation and designation of professorships, but also to an increase in the appointment of personnel from psychology and sociology, and also from the technical sciences to doctoral and post-doctoral positions. The strong political and public influence of such ‘factories of educational expertise’ meant that researchers emerging from within the discipline increasingly had to gain qualifications in research (and teaching) with regard to data collection and the application of the gold standards of social science research. The standardization of research methods has led to the disappearance of a wide range of scientific cultures. Is the science of education becoming a “unified-insular discipline”?

3. Outlook

From a historical, diachronic (time) perspective, it is evident that there are relationships between generations, and, taking a psychoanalytical approach, even Oedipal constellations and entanglements within academia. It is also possible to identify dialectics or dualisms between movements and counter-movements: scholarly reflection versus empirical research, petty bourgeoisie versus upper class academics, scholarly elites, practicing elites, normative commitment versus intellectual distance, national versus international references and networks. Processes of differentiation and hierarchization are also always involved, making it even more difficult for emerging researchers to plan their careers due to increasing individualization, competition and the higher risks associated with career decisions. In this context and in the context of a social epistemology, we also need to take into account the productive and innovative contributions of the new generation of scientists. They may stand ‘on the shoulders of giants’³⁸, but they therefore nevertheless are able to see further ahead. They thus reflexively in-

³⁷ C. Gräsel, *Was ist Empirische Bildungsforschung?*, cit.

³⁸ R. K. Merton, *On the shoulders of giants: A Shandean postscript*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1985/1965.

tertwine the search for 'truth' with processes of their own academic socialization, defining 'the new' in a generation-specific way – sometimes even against pushback from former generations.

But, for the time being, these considerations are all limited to Germany. Against this background, it would be interesting to know whether there are similar conceptual shifts, changes in frames of reference and/or disciplinary, organizational, or political contexts in other countries, scientific cultures and disciplinary structures. Which theoretical and methodological concepts, or which social or disciplinary patterns, then constitute the discipline? What are the theoretical and methodological relationships between the older generation and the younger? How does innovation emerge? On which concepts of progress and in relation to which norms is the process of (educational) scientific/scholarly development based? Similar and further questions could be addressed to colleagues in Sweden, Finland, Portugal, Spain, the Czech Republic, Latvia, Poland or Greece, etc.

What we currently have, however, is a synchronic perspective: a comparison of different concepts and terms in different scientific cultures with different frameworks of interpretation and reference. Which "styles of thinking"³⁹ can be distinguished and how can such distinctions be used productively? What do "internal" and "external" mean in connection with disciplinary demarcations? Is there any common internationalized understanding of any specifically European science of education or at least the idea of a process of "Europeanization", which promotes diversity, shared values, sound research and intellectual delight?

This list of questions could also be extended, and it would be interesting to discuss categories and criteria with colleagues from other countries and scientific cultures. We even could perhaps try to undertake joint mapping of the results, so as to move towards a "social epistemology" by not separating but analytically distinguishing between different aspects, in particular in terms of philosophy, sociology, the history of ideas, social history, and normative and analytical perspectives.

In the end, the questions remain, and – as perhaps befits a critical general pedagogy – it is a matter of asking more precise questions and

³⁹ L. Fleck, *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago, Chicago University Press, 1979; L. Fleck, *Denkstile und Tatsachen*, Frankfurt, Suhrkamp, 2019.

ensuring that challenging and interesting questions are not met with rash answers. In any case, the potential to learn from each other is far from exhausted!

Bibliographical References

Ambrose D., *Large-scale contextual influences on creativity: Evolving academic disciplines and global value systems*, in “Creativity Research Journal”, 18, 2006, pp.75-85

Barnett R., Bengtson S.S., *Knowledge and the university: Re-claiming life*, London, Routledge, 2020, <https://doi.org/10.4324/9780429447501>

Baumert J., Roeder P. M., *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*, in Alisch L.-M., Baumert J., Beck K. (a cura di), *Professionswissen und Professionalisierung*. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28), Braunschweig, TU Braunschweig, 1990, pp.79-128

Baumert J., Roeder P. M., „Stille Revolution“. *Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*, in Krüger H.H., Rauschenbach T. (a cura di), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Weinheim, München, Juventa, 1994, pp.29-47

Bender T., Schorske C. E. (a cura di), *American Academic Culture in Transformation: Fifty Years, Four Disciplines*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1998

Botte A., *The relevance of the EERQI framework in the light of future perspectives: Enhancing the visibility and detection of European research publications*, in Gogolin I., Åström F., Hansen A. (a cura di), *Assessing Quality in European Educational Research*, Wiesbaden, Springer VS, 2014, pp.184-196

Bridges D., *Research quality assessment in education: Impossible science, possible art?*, in “British Educational Research Journal”, vol.35, 4, 2009, pp. 497-517

Bourdieu P., *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz, Universitätsverlag Konstanz, 1998

Brandtner C., *Öko-soziale Glokalisierung? Egalitäre und elitäre Tendenzen des Konzepts der Urban Governance*, in “Momentum Quarterly”, voll.1, 2, 2012, pp.75-89
<https://www.momentum-quarterly.org/ojs2/index.php/momentum/article/view/1676> (07.08. 2021)

Brezinka W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim, Beltz, 1971

Brezinka W., *Die Pädagogik der Neuen Linken – Analyse und Kritik*, Stuttgart, Seewald, 1972

Depaepe M., *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1993

Ditton H., *Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen*, in Reinders H. et al. (a cura di), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp. 29-42

Ehrenspeck Y., Rustemeyer D., *Bestimmt unbestimmt*, in Combe A., Helsper W. (a cura di), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogi-*

35 – *The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*

schen Handelns, Frankfurt am Main, 1996, pp. 368-390

Fatke R., Oelkers J. (a cura di), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, Basel, Beltz, 2014

Fleck L., *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago, Chicago University Press, 1979

Fleck L., *Denkstile und Tatsachen*, Frankfurt, Suhrkamp, 2019

Fricker M., Graham P. J., Henderson D., Pedersen N. J.L.L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, New York, London, Routledge, 2020

Fuller S., *Social Epistemology*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1988

Gräsel C., *Was ist Empirische Bildungsforschung?*, in Reinders H. et al. (a cura di), *Empirische Bildungsforschung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp.13-27

Gogolin I., *European educational research quality indicators (EERQI): An experiment*, in Ochsner M., Hug S. E., Daniel H.-D. (a cura di), *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures*, Cham, Springer Open, 2016, pp.103-111

Gretler A., *The International Social Organisation of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example – facts and questions*. “European Educational Research Journal”, voll.6, 2, 2007, pp.174-189

Helm L., Tenorth H.-E., Horn K.-P., Keiner E., *Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 36, 1990, pp.29-49.

Helsper W., *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*, in Krüger, H.-H., Helsper, W. (a cura di), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Stuttgart, UTB, Barbara Budrich, 2004, pp.15-34

Helsper W., *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*, Opladen, Toronto, Barbara Budrich, 2021

Helsper, W., Hörster, R., Kade, J. (a cura di), *Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist, Velbrück, 2003

Heyting F., Tenorth H.-E. (a cura di), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1994

Hofbauer S., *Von Action Research zu Policy Experimentation in Education. Die Verschränkung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in Dokumenten der OECD/CERI seit den 1990er Jahren*, in Binder U., Meseth, W. (a cura di), *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2020, pp.157-170

Hofbauer S., Gross B., Karlics K., Keiner E., *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*. “Zeitschrift für Pädagogik” (in print), 2022

Karlics K., Hofbauer S., Gross B., Keiner E., *Erziehungswissenschaftliche Kommunikationskulturen im Vergleich. Deutschland – Italien in bibliometrischer Perspektive* (under review), 2022

Keiner E., Gross B., *Biblioteche universitarie ed ecologia della conoscenza nell’era della post-verità*, in Cavrini G., Parricchi M., Cagol M., Kofler D. (a cura

36 – *The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*

di), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp.74-84

Keiner E., Pollak G., (a cura di), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*, (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 24), Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 2001

Keiner E., Schaufler S., *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen – Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*, in Ricken N., Koller H.-C., Keiner E. (a cura di), *Die Idee der Universität – Revisited*, Wiesbaden, VS-Verlag, 2014, pp.269-301

Keiner E., *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 21), Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1999

Keiner E., *The Science of Education – Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance*, in Smeyers, P., Depaepe, M. (a cura di), *Educational Research: Why 'What Works' doesn't work*, Dordrecht, Springer, 2006, pp.171-186

Keiner E., *Disciplines of education. The value of disciplinary self-observation*, in Furlong J., Lawn M. (a cura di), *Disciplines of education. Their Role in the Future of Education Research*, London, New York, Routledge, 2010, pp.159-172

Keiner E., *Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft*, in Bellmann J., Müller T. (a cura di), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011, pp.217-234

Keiner E., *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte*, in Glaser E., Keiner E. (a cura di), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2015, pp.13-34

Keiner E., ‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’ – *Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities*, in “European Educational Research Journal”, vol.18, 5, 2019, pp. 527-545

Lawn M., Keiner E., *Editorial - ‘The European University: between governance, discipline and network’*, in “European Journal of Education“, vol.41, 2, 2006, pp.155-167

Kersting C., *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945-1955* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 28), Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2008

Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S., Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, in “Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/ Revue suisse des sciences de l’éducation/ Rivista svizzera di scienze dell’educazione“, 36, 2014, pp.83-106

Kuckartz U., Lenzen D., *Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 32, 1986, pp.865-877

Kuckartz U., Lenzen D., *Daten zur Stellensituation in der deutschen Erziehungswissenschaft und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, in “Erziehungswissenschaft“, vol.5, 9, 1994, pp. 130-143

Kuhn T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chi-

37 – *The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*

chicago Press, 1962

Lawn M., Furlong J., *The Social Organisation of Education Research in England*, in “European Educational Research Journal”, vol.6, 1, 2007, pp. 55-70

Luhmann N., Schorr K.-E., *Problems of Reflection in the System of Education*, Münster, Waxmann, 2000

Merton R. K., *On the shoulders of giants: A Shandean postscript*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 1985/1965

Meusburger P., *Räumliche Disparitäten des Wissens. Zu einigen Kommunikationsdefiziten zwischen wissenschaftlichen Disziplinen*, in Hey M., Engert K. (a cura di), *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe. Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken*, Wiesbaden, VS-Verlag, 2009, pp. 209-229

OECD, *Knowledge Bases for Education Policies*, Paris, OECD, 1995

Rauschenbach T., *Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 38, 1992, pp. 385-417

Roth H., *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in „Neue Sammlung“, 2, 1962, pp. 481-491

Schmitt F.F. (a cura di), *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield, 1994

Shapin S., *A Social History of Truth: Gentility, Credibility, and Scientific Knowledge in Seventeenth-Century England*, Chicago, Univ. Chicago Press, 1994

Schreiber F., Cramer C., *Towards a Conceptual Systematic Review: Proposing a Methodological Framework* (under review), 2022

Smeyers P., Depaepe, M. (a cura di), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht, the Netherlands, Springer, 2008

Smeyers P., Depaepe M., *Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education” – Ein Rückblick*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 61(5), 2015, pp. 623-642.

Tenorth H.-E., *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 29, 1983, pp. 347-358

Terhart E., *‘Bildungswissenschaften’: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff?*, in “Zeitschrift für Pädagogik”, vol. 58,1, 2012, pp. 22-39

Terhart E., *Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example*, in “European Educational Research Journal”, vol. 16, 6, 2017, pp. 921-936

Uhle R., Hoffmann D. (a cura di), *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1994

Vertovec S., *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, vol. 30, 6, 2007, pp.1024-1054, <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Weishaupt H., *Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung*, in “Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung“, 2, 1985, pp.81-112

Werner M., Zimmermann, B., *Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity*, in “History and Theory”, vol.45, 1, 2006, pp.30-50 <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2006.00347.x>

Whitty G., *Education (AI) Research and Education Policy Making: is conflict inevitable?*, in “British Educational Research Journal”, vol.32, 2, 2006, pp.159-176

38 – *The “Science of Education” – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*

<http://dx.doi.org/10.1080/01411920600568919>

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022, pp. 39-59

Il paradigma mancante: sulla (im)possibilità di una “scienza normale” dell’educazione

Stefano Oliverio

L’articolo si interroga sulla possibilità di “scienza normale” all’interno della ricerca pedagogica, contestualizzando la sua indagine in riferimento ai dibattiti durante l’Era Progressiva negli Stati Uniti. Dopo aver esplorato le specificità dell’idea di “scienza normale” nella prospettiva di Thomas Kuhn, attraverso un dialogo con alcune posizioni di Heidegger e alcune nozioni di Stephen Toulmin, si illustrano due concezioni alternative di scienza dell’educazione – quella di Thorndike e quella di Dewey – l’una, sia pur indirettamente, consonante con una dinamica ‘kuhniana’, l’altra invece incompatibile con essa. E si argomenta che, benché storicamente ‘perdente’, la visione deweyana è forse tuttora la più promettente e che, quindi, la difficoltà (o l’impossibilità) di una scienza normale dell’educazione non è necessariamente un segno di inferiorità epistemica.

The present article investigates the possibility of “normal science” within educational research by contextualizing this inquiry in reference to the debates during the Progressive Era in the USA. After exploring the specificities of the idea of “normal science” in Thomas Kuhn – through a dialogue with some positions of Heidegger and some tenets of Stephen Toulmin – the paper spotlights two alternative views of science of education – Thorndike’s and Dewey’s – the former being consonant, albeit in an indirect way, with a ‘Kuhnian’ dynamics, the latter, instead, being incompatible with this. It is argued that, while historically defeated, the Deweyan view may still be the most promising and, thus, the difficulty (or even the impossibility) of a normal science of education does not need to be a mark of epistemic inferiority.

Parole chiave: scienza dell’educazione; scienza normale; ricerca; Edward Thorndike; John Dewey.

Key words: science of education; normal science; research; Edward Thorndike; John Dewey.

1. “Saggezza convenzionale” e/o paradigma?

Nel presente contributo si intende esplorare se e in che misura si possa parlare, nel caso della ricerca pedagogica, di “scienza normale” nell’accezione specifica che Thomas Kuhn ha dato a tale espressione: “La scienza normale, l’attività in cui *la maggior parte degli scienziati inevitabilmente trascorre tutto il proprio tempo*, si fonda sull’assunto

che la comunità scientifica sappia com'è il mondo. Larga parte del successo dell'impresa deriva dalla volontà della comunità di difendere quell'assunto, a considerevoli costi se necessario"¹. Come si accennerà nel § 2, questa formulazione apparentemente anodina circa il lavoro usuale degli scienziati contiene una serie di rilevanti implicazioni. Per il momento basti sottolineare che per Kuhn l'attività scientifica più comune è di tal fatta, il che vuole anche dire, quindi, che, perché una disciplina possa essere definita 'scienza' in senso stretto, dovrebbe possedere fasi di ricerca di *questo* tipo (e, anzi, esse dovrebbero costituire la gran parte di essa). Ora, in caso di impossibilità di scienza normale in pedagogia, tale deficit dovrebbe essere considerato come un segno di una sua inferiorità epistemica in quanto scienza dell'educazione²?

Nonostante l'interesse della presente riflessione sia anzitutto epistemologico, si prenderanno le mosse da un *exemplum* storico, memori del monito deweyano contro la discussione de-contestualizzata delle questioni teoriche³.

Al termine della Seconda Guerra Mondiale, negli Stati Uniti la pedagogia progressiva era divenuta una sorta di "saggezza convenzionale", come l'ha definita Lawrence Cremin⁴, riprendendo un'espressione dell'economista Galbraith. Con tale dicitura il grande storico statunitense dell'educazione voleva segnalare come alcuni temi ed espres-

¹ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1996, p. 5. Corsivo aggiunto.

² Tale formulazione (=la pedagogia in quanto scienza dell'educazione) ha senso solo alla luce dell'opportuno *caveat* di Giovanni Genovesi: "Siccome non è facile trovare un sostituto del termine 'pedagogia', ... non dovrebbe esserci nessun impedimento a lasciare il vecchio, storico termine avendo la piena consapevolezza che esso sta a significare 'scienza dell'educazione' e, quindi, in quanto scienza che postula tutte le garanzie che tutelano l'essere della scienza, a cominciare da quella che esige ... che non sia scambiata con il suo oggetto" (G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005, p. 37). In altri suoi testi, lo studioso ferrarese sembra suggerire una più inflessibile distinzione terminologica: cfr. p.es. G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008, spec. pp. 205 segg.

³ J. Dewey, *Context and Thought*, in *The Later Works of John Dewey, vol. 6: 1931-1932*, a cura di J.A. Boydston, Carbondale (IL), Southern Illinois University Press, 1985, pp. 3-21. Una traduzione italiana della conferenza, a mia cura, è contenuta in E. Frauenfelder, O. De Sanctis (a cura di), *Cartografie pedagogiche 3*, Napoli, Liguori, 2010, pp. 53-71.

⁴ L.A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Vintage Books, 1961, p. 328.

sioni della sensibilità progressiva (“riconoscere le differenze individuali”, “sviluppo personale”, “il bambino nella sua completezza”, “espressione creativa di sé”, “bisogni dei soggetti che apprendono”, “colmare il divario fra casa e scuola”, “adattare la scuola al bambino” etc.⁵) fossero divenuti una sorta di *koiné*. Ma allora iniziò anche una crisi e un avvittamento bizantineggiante, che condusse a una inesorabile perdita di prestigio:

Il movimento aveva perso la sua vitalità intellettuale ma non la sua spinta riformista; la presenza dell’una senza l’altra ebbe come risultato un periodo alessandrino di breve durata in cui si elaboravano continui raffinamenti ma in cui le realtà nella loro ostinatezza venivano accuratamente ignorate. L’esito fu una complessa mistica pedagogica, padroneggiata dagli iniziati ma virtualmente incomprensibile ai profani, interessati alla produzione di politiche educative.⁶

Si può forse leggere la sofisticazione alessandrina di cui parla Cremin nei termini della crisi di un “paradigma scientifico”, nel significato introdotto da Kuhn, quando insorge un numero sempre crescente di anomalie che non possono essere recuperate all’interno del paradigma stesso, nonostante ipotesi *ad hoc* e complicati compromessi (quali quelli che, all’alba della scienza moderna, ingombravano, per esempio, il modello tolemaico)? L’impegno cocciuto a ignorare le dure realtà sarebbe, quindi, analogo a quella disponibilità a pagare elevati costi pur di conservare la concezione del mondo legata a un paradigma, di cui si trova traccia nella citazione kuhniana da cui si è preso l’abbrivio?

Rispondere positivamente a tale domanda implicherebbe assumere che la pedagogia progressiva o, meglio, quella che era divenuta “saggezza convenzionale” fosse fondata su un *corpus* di conoscenze derivanti dal tipo di ricerca proprio della “scienza normale”, l’unica fase realmente cumulativa dell’impresa scientifica secondo Kuhn (cfr. *infra*, § 2). Benché sorta in un ambiente animato dalla volontà di avviare uno studio scientifico dell’educazione – per quanto straordinariamente differenziate (e spesso antitetiche) fossero poi le matrici epistemologiche in base alle quali tale impegno si declinasse e anche i dominî specifici su cui ci si concentrasse – il tipo di pedagogia progressiva che entrava in crisi, in una deriva esoterica e, al contempo, in un appiattimento

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi*, p. 332-333.

sull'ideale del *life adjustment*⁷, non aveva, invece, alle spalle una scienza normale nel senso tecnico del termine.

Emblematico a tal riguardo il caso di Kilpatrick, probabilmente colui che più contribuì all'immagine convenzionale dell'educazione progressiva: benché non disdegnasse di presentare la propria proposta pedagogica come esito di un atteggiamento sperimentale, l'impatto che la sua impostazione aveva avuto derivava dalla sua incredibile capacità imprenditoriale più che dalla solidità delle sue "scoperte":

Si può chiaramente vedere l'importanza dell'imprenditorialità nell'innovazione educativa nel caso di William Heard Kilpatrick e del "metodo dei progetti". Poiché Kilpatrick aveva perorato il metodo dei progetti di fronte a circa 35.000 studenti cui si dice abbia fatto corsi al Teachers College e poiché *The Journal of Educational Method*, che Kilpatrick aveva contribuito a lanciare, lo discusse in modi semplici, che i docenti trovavano accattivanti, il metodo dei progetti divenne molto noto nei circoli educativi negli anni '20 e '30. ... Descritto da Kilpatrick in termini estremamente vaghi, in realtà il metodo dei progetti divenne molte cose diverse per molte persone diverse. Più un orientamento che un metodo, era in realtà poco più che un'inclinazione verso una pedagogia attivistica puerocentrica. *Di conseguenza, non poteva essere testato o valutato scientificamente. Quanto ne supportava il valore erano dati casuali e aneddotici*; citazioni prese da teorie pedagogiche essenzialmente incompatibili (incluse quelle di Dewey e Thorndike); e l'energia personale, il carisma e la persuasività di Kilpatrick⁸.

Sottolineare, come fa Lagemann, la compresenza di Dewey e Thorndike nel dispositivo teorico-pratico di Kilpatrick è un modo per rimarcare la sua scarsa solidità epistemologica, nella misura in cui (cfr. *infra* § 3) i due autori rappresentavano due opzioni *alternative* di scienza dell'educazione. Ben lungi dall'esservi un paradigma alle spalle della sua proposta, v'era un eclettismo spesso teoreticamente spregiudicato, quando non arruffone, che lo avrebbe reso particolarmente vulnerabile alle critiche che dagli anni '50 in poi iniziarono a montare, conducendo infine a un cambio di sensibilità.

⁷ *Ivi*, pp. 333 sgg.; cfr. anche H.M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, 2nd edition, New York and London, Routledge, 1995, pp. 205 sgg.

⁸ E.C. Lagemann, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2000, pp. 238-239. Corsivi aggiunti.

Tale vulnerabilità epistemologica aveva fatali ripercussioni perché trascinava con sé anche le nuove concezioni (del soggetto in formazione, della relazione educativa, del valore sociale dell’educazione etc.) che era stato merito del progressivismo imporre:

L’esempio di Kilpatrick e del suo metodo dei progetti è specialmente sgradevole perché non vi può essere dubbio che la popolarità di questa innovazione contribuì a dare un duro colpo al progressivismo in senso lato. ... molte persone che erano giustamente critiche di tali esperimenti (di Kilpatrick) divennero critiche del progressivismo più in generale.⁹

Non è questa la sede per ripercorrere la crisi del progressivismo in educazione (accelerata dall’inasprirsi della Guerra Fredda e portata al suo apice dallo shock dello Sputnik) ma possiamo considerare come uno degli spartiacque la conferenza di Woods Hole del 1959, in cui si tematizzò l’esigenza di un voltar pagina. A pochi anni dalla conferenza, Jerome Bruner, che di essa fu il regista, interpreterà tale cambio di stagione pedagogica nei termini di un operare “dopo Dewey”¹⁰ (così accogliendo l’equiparazione fra Dewey e il progressivismo, dalle cui oltranze pur il filosofo statunitense aveva tentato di prendere le distanze¹¹); al contempo, un rovesciamento paradigmatico era in corso (e lo stesso Bruner ne era uno dei protagonisti) in campo squisitamente psicologico, con l’emergente “rivoluzione cognitiva” e la crisi del paradigma comportamentista (l’atto di nascita poteva essere fatto risalire a un convegno di un decennio prima, lo Hixon Symposium tenuto al California Institute of Technology nel settembre 1948, con la memora-

⁹ *Ivi*, p. 239.

¹⁰ Cfr. J. Bruner, *Dopo John Dewey*, in Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando editore, 2005, pp. 143-159. I principali risultati della conferenza di Woods Hole furono illustrati in J. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge (MS), Harvard University Press, 1977.

¹¹ Il riferimento è ovviamente a *Experience and Education* (1938) ma si pensi anche, su un piano più aneddotico, a gustose testimonianze come quella di Myles Horton, il quale riporta la seguente risposta di Dewey a una sua lettera in cui esprimeva ammirazione per l’opera del filosofo ma senza proclamarsi suo discepolo: “Sono così lieto di trovare che Lei non pretenda di essere un mio discepolo. I miei nemici sono abbastanza cattivi (*bad*), ma i miei discepoli sono peggio (*worse*)” (M. Horton, *The Long Haul. An Autobiography*, New York, Teachers College Press, 1998, p. 45).

bile relazione di Karl Lashley, già allievo di Watson, che demolì le premesse stesse del comportamentismo¹²).

Senza poter indugiare oltre su un'analisi di Woods Hole e delle sue premesse scientifico-culturali¹³ né sulla rivoluzione cognitiva, mette conto sottolineare il fatto che i mutamenti a cavallo fra gli '50 e '60 operassero su due fronti distinti, benché incrociandosi: da una parte, sul piano pedagogico, vi è quello che si è definito genericamente “voltar pagina”; dall'altra, nel campo della ricerca sui processi cognitivi, si è adoperato senza ambagi, invece, il vocabolario del *paradigm shift*. In altre parole, si è suggerito implicitamente che, mentre è legittimo leggere l'emergere di una “scienza della mente” con la categoria kuhniana della rivoluzione scientifica, ciò non è possibile nel momento in cui si studia il passaggio dall'educazione progressiva al modello pedagogico propugnato a Woods Hole.

È questo il segnale della irrimediabile ancillarità epistemologica della ricerca pedagogica? Si potrebbe obiettare che il modo in cui si è finora impostata l'indagine e il caso su cui ci si è cursoriamente soffermati pre-giudicano e svisano la questione: in altre parole, si scontrerebbero le fragilità dell'impianto di Kilpatrick (assunto come emblema della pedagogia progressiva), laddove l'interrogazione si porrebbe in maniera diversa se si considerassero i più seri tentativi di creare una scienza dell'educazione in campo progressivo. Ora, come accennato, v'erano due alternative maggiori (e Kilpatrick con fiuto ne coglieva l'importanza) e ciò che si intende sostenere nel prosieguo del testo è che, mentre l'opzione di Thorndike è compatibile con una dinamica 'kuhniana' (ma *solo indirettamente* per quel che concerne la scienza dell'educazione *stricto sensu*), fin dall'inizio quella di Dewey veicolava un'altra idea di scienza e proprio quest'ultima, tuttavia, continua a mantenere un carattere promettente: in altri termini, non ci si dovrebbe rammaricare per l'assenza di scienza normale in senso tecnico nell'ambito della ricerca pedagogica (senza però nascondersi al contempo, le criticità che ciò (ha) comporta(to) rispetto al suo pieno riconoscimento accademico, tema che eccede la presente trattazione).

¹² Cfr. H. Gardner, *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli, 1988.

¹³ Cfr. l'eccellente discussione di R. Mazzetti, *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando editore, 2019, parti II e III. Dopo quaranta anni il volume di Mazzetti continua a essere una lettura importante, anche quando non si condividano alcune delle sue interpretazioni.

Come dovrebbe essere divenuto evidente, compito di tale contributo non è di discutere né della crisi dell’educazione progressiva alla fine degli anni ’50 dello scorso secolo né della svolta bruneriana: l’*exemplum* storico da cui si sono prese le mosse ha inteso ‘situare’ una domanda di ordine epistemologico, in modo da non rimanere solamente nella stratosfera dei concetti. D’altronde esso è stato scelto perché nell’alternativa fra Thorndike e Dewey si è giocata in maniera, appunto, ‘esemplare’ – e proprio nel campo della pedagogia progressiva più epistemologicamente attrezzata – una partita che mantiene tuttora il suo significato. L’esemplarità, di cui si parla, non implica ‘unicità’ o ‘esclusività’ (si potrebbero investigare altri contesti) ma solo che in essa risultano particolarmente visibili alcune delle questioni che ancora ci tengono impegnati in quanto pedagogisti.

Su questo sfondo, il resto del contributo è così articolato: nel § 2, si delinearanno brevemente le idee di “scienza normale” e di “paradigma”, da un lato imbastendo un dialogo fra le concezioni heideggeriane e quelle kuhniane e, dall’altro, suggerendo che per quanto, come notato da Stephen Toulmin¹⁴, l’opera di Kuhn abbia rappresentato una revisione della concezione solo logicistica della scienza tipica della modernità, essa rimane pur sempre legata a quella “invenzione delle discipline” che lo stesso Toulmin denuncia come portato del razionalismo moderno; nel § 3, si tratteggerà ad ampie pennellate il dissidio fra Thorndike e Dewey al fine di ‘profilare’ due diverse opzioni di scienza dell’educazione e si argomenterà in favore dell’attualità di quella deweyana, per quanto ‘perdente’ sul piano storico.

Un *caveat* è opportuno: nel contesto italiano dobbiamo a Franco Cambi un’appropriazione originale del concetto kuhniano di paradigma: nel suo *Il congegno del discorso pedagogico* lo studioso fiorentino ne riprende l’idea in quanto

modello, astratto ma reale, che aggrega e caratterizza un determinato campo del sapere e vi funge da struttura regolativa, da elemento di continuità teorica, da carattere dominante in una determinata fase storico-culturale. Esso si delinea come un’“immagine del sapere” (di quel sapere) e come un suo ordinamento interno e di sviluppo; risulta costituito da un’“idea” centrale ...; agisce come un modello, parziale ma esaustivo (almeno tendenzialmente), capace di coagulare e di ri-orientare tutto quel tipo di sapere e di mantenersi in esso

¹⁴ S. Toulmin, *Return to Reason*, Cambridge (MS), Harvard University Press, 2001, pp. 5-6.

come un regolatore di “lunga durata”.¹⁵

Cambi non tace alcuni limiti dell’approccio kuhniano e sottolinea lo specifico delle teorie in pedagogia, le quali, differentemente da quello che accade in gran parte della ricerca scientifica, “risultano generalmente ‘deboli’, troppo filosoficamente connotate, sottoposte a mutamenti prevalentemente connessi alla ‘storia esterna’”¹⁶: ciononostante conserva la nozione anche in riferimento alla storia dell’educazione e alla pedagogia, in quanto in essa si elaborano “paradigmi che agiscono come ‘tradizioni’ e ... come ‘modelli’ generali di quel sapere”¹⁷.

Le riserve mobilitate nel presente contributo rispetto alla nozione di paradigma non fanno riferimento a *questa* interpretazione (legittima ma estesa) bensì a una più ristretta, per cui il paradigma è un “dogma” (come si esprime Kuhn¹⁸) senza cui non vi è “scienza normale” (e, quindi cumolazione di conoscenze in senso stretto) e che appella a un certo tipo di formazione dello scienziato, che esclude ogni considerazione di carattere filosofico e storico¹⁹, invece imprescindibile per la scienza dell’educazione, per come si propone di intenderla.

2. *La scienza normale come ricerca e l’invenzione delle discipline*

Introducendo la sua accuratissima storia dei tentativi di creare una scienza dell’educazione in ambito statunitense, Ellen Condliffe Lagemann ha insistito sul carattere non monolitico ma plurale del sapere pedagogico. In tale senso ha annotato:

¹⁵ F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986, p. 25.

¹⁶ *Ivi*, p. 26

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Th. S. Kuhn, *La funzione del dogma nella ricerca scientifica*, in Id., *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 3-32.

¹⁹ Non si può sottovalutare quanto sia importante questo punto per la nozione di scienza normale in Kuhn: “Forse la caratteristica più rilevante dell’educazione scientifica è che, in misura del tutto sconosciuta in altri ambiti creativi, essa viene condotta attraverso manuali, testi scritti appositamente per studenti. ... Le raccolte di ‘letture di fonti’ giocano un ruolo trascurabile nell’educazione *scientifica*. Né lo studente di discipline scientifiche viene incoraggiato a leggere i classici storici del suo campo – lavori in cui egli potrebbe incontrare altri modi di vedere le questioni discusse nel suo libro di testo, ma in cui incontrerebbe anche problemi, concetti e soluzioni standard che la sua futura professione aveva scartato da tempo e sostituito” (*Ivi*, p. 7).

La varietà che ha caratterizzato il sapere pedagogico fin dall’inizio, combinata con il fallimento del campo nel suscitare una comunità professionale forte, auto-regolata, ha significato che il campo non ha mai sviluppato un alto grado di coerenza interna. Per questa ragione, molto di ciò che tratterò non rientrerà nelle *concezioni rigorose di scienza o ricerca*, che è la ragione per cui userò i termini “sapere pedagogico” e “studio pedagogico” in maniera interscambiabile con “ricerca pedagogica”.²⁰

Parlare di “sapere pedagogico” o “studio pedagogico” invece che di “ricerca pedagogica” può essere, in effetti, una forma di opportuna cautela terminologica se si pensa, con Heidegger, che il concetto di “ricerca” sia intimamente connesso a quello di “scienza” nell’accezione moderna, come argomentato nel suo *L’epoca dell’immagine del mondo* (1938). Si intende brevemente mostrare quanto le riflessioni del filosofo tedesco risuonino con alcuni aspetti salienti dell’epistemologia kuhniana (senza voler per questo postulare in alcun modo un’equivalenza perfetta).

Partendo dalla constatazione che la scienza è uno dei “fenomeni essenziali”²¹ dell’età moderna, Heidegger precisa che “l’essenza di ciò che oggi si chiama scienza è la ricerca (*Forschung*)”²², la quale si definisce per tre caratteristiche: anzitutto, essa viene condotta all’interno di un determinato dominio del reale, “dischiudere (il quale) è il procedimento fondamentale della ricerca”²³, nel senso che esso consiste nell’aprire un ambito di eventi definiti, e quindi investigabili. Perché questo ‘dischiudimento’ abbia luogo – e, quindi, vi sia scienza come ricerca – c’è bisogno di progettare un ‘piano’ dei processi e degli oggetti che saranno indagati e così “pre-delineare in che modo il procedere conoscitivo si debba vincolare al dominio dischiuso. Tale vincolo è il rigore della ricerca”²⁴. Quella che Heidegger chiama *Forschung* è, in anticipo di 25 anni, ciò che Kuhn definirà “scienza normale”, intendendola come “ricerca fermamente basata su uno o più conquiste (*achievements*) passate che qualche particolare comunità scientifica riconosce per un periodo come in grado di fornire la fondazione per la sua pratica

²⁰ E.C. Lagemann, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, cit., p. x. Corsivi aggiunti.

²¹ M. Heidegger, *Die Zeit des Weltbildes*, in Id., *Holzwege*, Frankfurt a.-M., Vittorio Klostermann, 1994, p. 75.

²² *Ivi*, p. 77.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

futura”²⁵. Ciò che Heidegger descrive come “la delineazione di un dominio di investigazione” è, in termini kuhniani, l’instaurazione di un paradigma.

In secondo luogo, la scienza come *Forschung* (o scienza normale) tratta sì dei “fatti” ma in modo tale da renderli ‘oggettivi’, da “rappresentare il mutevole nel suo mutamento, da portarlo a stabilità, e nondimeno lasciar essere il movimento un movimento”²⁶. Ora, “ciò che è stabile dei fatti, e la costanza del loro cambiamento in quanto tale, è la regola. Ciò che è costante nel cambiamento – nella necessità del suo corso – è la legge. Solo nell’orizzonte della regola e della legge i fatti divengono chiari in quanto i fatti che sono”²⁷. In altre parole, l’attività scientifica consiste nell’identificare e chiarificare fatti e questa attività è connessa a un gesto ‘nomotetico’ e ha come esito l’esperimento. È importante enfatizzare questo punto: la scienza, secondo Heidegger, è sperimentale perché nomotetica, e non viceversa, come afferma invece la vulgata empiristico-induttivista: “L’esperimento è quel procedimento che nella sua impostazione e realizzazione è sorretto e condotto dalla legge sottostante al fine di apportare i fatti che verifichino la legge o le rifiutino la verifica. Quanto più esattamente si è progettato il piano fondamentale (*Grundriß*) della natura, tanto più esatta diviene la possibilità dell’esperimento”²⁸.

Ricontestualizzando tali notazioni in termini kuhniani si può dire: non vi può essere sperimentazione scientifica *stricto sensu* fuori della cornice di un paradigma o, meglio, di quel disegno fondamentale di un dominio di realtà che il paradigma ha istituito. I ‘fatti’, in quanto oggetto di scienza, esistono solo all’interno del paradigma e, in questo senso, l’immagine canonica di una scienza come incessante scoperta di leggi e di nuovi fatti – ossia quale spiegazione di come la natura sia – non ha alcun senso (in tutte le accezioni della parola) prima che si stabilisca un paradigma, perché la scienza come ricerca empirica di regolarità funzionali (“leggi”, come le chiama Heidegger) e come raccolta di fatti esige quel progettare un ‘disegno fondamentale’ della natura (=di un dominio di essa) che è proprio di un paradigma..

In terzo luogo, “(o)gni scienza è basata, in quanto ricerca, sul pro-

²⁵ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, cit., p. 10.

²⁶ M. Heidegger, *Die Zeit des Weltbildes*, p. 80.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ivi*, p. 81.

getto (*Entwurf*) di un determinato ambito di oggetti ed è, quindi, necessariamente scienza particolare”²⁹. È qui che affonda la sua radice la dinamica di specializzazione della scienza moderna: lo specialismo “non è la conseguenza ma il fondamento del progresso di tutta la ricerca ... la scienza moderna viene determinata da un terzo procedimento fondamentale: l’impresa. ... Solo che la ricerca non è impresa perché il suo lavoro è compiuto negli istituti ma (viceversa) gli istituti sono necessari perché la scienza in sé in quanto ricerca ha il carattere di impresa”³⁰. Ancora una volta sono rimarchevoli le risonanze con l’approccio di Kuhn:

Benché la scienza sicuramente cresca in profondità, non può crescere parimenti in estensione. Se lo fa, quella estensione si manifesta principalmente nella proliferazione di specializzazioni scientifiche, non nell’ambito di ogni singola specializzazione da sola. E, tuttavia, ad onta di queste e altre perdite per le comunità individuali, la natura di tali comunità fornisce una garanzia virtuale che tanto la lista dei problemi risolti dalla scienza quanto la precisione delle singole soluzioni di problemi crescerà sempre più. ... il progresso scientifico non è quello che pensavamo fosse. Ma ... una sorta di progresso caratterizzerà inevitabilmente l’impresa scientifica fintanto che un’impresa sopravvive.³¹

E in chiave kuhniana possiamo leggere anche la famigerata espressione heideggeriana secondo cui “la scienza non pensa”³²: senza lasciarsi incantare o financo medusare dalle malie del filosofo tedesco, si può dire che la scienza non pensa in quanto attività di ricerca normale, che si limita ad articolare il paradigma, “estendendo la conoscenza di quei fatti che il paradigma mostra come particolarmente rivelatori”³³ e migliorando “l’ampiezza dell’accordo fra quei fatti e le prescrizioni del paradigma”³⁴. Nella fase di scienza normale, infatti, la ricerca è ‘semplicemente’ *soluzione di rompicapo* e questo non è un segno di imperfezione ma è proprio la condizione del suo successo. Il pensiero – per

²⁹ *Ivi*, p. 83.

³⁰ *Ivi*, pp. 83-84.

³¹ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, cit., p. 170.

³² M. Heidegger, *Was heisst Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1997, p. 4.

³³ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, cit., p. 24.

³⁴ *Ibidem*.

esempio sotto forma di interrogazione filosofica – impedirebbe il dispiegamento del potere esplicativo del paradigma, ossia il tentativo di estenderlo. Si incepperebbe il meccanismo attraverso cui la scienza raggiunge i risultati e accumula un corpo sempre crescente di conoscenze: “La ricerca normale, che è cumulativa, deve il suo successo all’abilità degli scienziati di selezionare regolarmente i problemi che possono essere risolti con le tecniche concettuali e strumentali vicine a quelle già in esistenza”³⁵. Non è quindi un caso ma è un elemento strutturale che l’indagine di tipo filosofico riappaia solo in tempi di crisi di un paradigma e di conseguente scienza rivoluzionaria: “È, penso, particolarmente nei periodi di riconosciuta crisi che gli scienziati si sono rivolti all’analisi filosofica come un dispositivo per dischiudere gli enigmi del loro campo. Gli scienziati non hanno avuto generalmente necessità di essere filosofi né hanno voluto esserlo. Infatti, la scienza normale di solito tiene a debita distanza la filosofia creativa, e probabilmente per buone ragioni”³⁶.

C’è un ultimo elemento che, pur eccedendo il quadro heideggeriano-kuhniano qui ricostruito ad ampie pennellate, va discusso: la scienza moderna – nella sua struttura e dinamica – è intimamente legata a quella che Stephen Toulmin ha chiamato “l’invenzione delle discipline”, sottolineando come si sia trattato di una rivoluzione che “implicava fattori sia intellettuali sia istituzionali”³⁷. I primi fanno riferimento al prestigio della matematica, nella scia di Galileo (ma anche Cartesio). In quest’ottica le discipline moderne sono da intendersi come corpi di conoscenza logicamente organizzata, che è valida nella misura in cui è intesa come un insieme strutturato di argomenti formali rigorosamente dedotti (o assunti come deducibili, in ultima istanza, da certi punti di partenza, siano essi dati empirici o principi). Ne deriva che la concezione moderna delle discipline comporti un cambiamento di accento: l’enfasi è sul rigore e la predicibilità più che sulla vicinanza a una conoscenza accurata delle specificità contestuali e ai saperi della pratica³⁸.

Di pari passo procedettero le innovazioni istituzionali. È interessante riprendere un parallelismo che Toulmin stabilisce, sviluppando

³⁵ *Ivi*, p. 96.

³⁶ *Ivi*, p. 88.

³⁷ S. Toulmin, *Return to Reason*, cit., p. 29.

³⁸ Per un approfondimento di tale questione sia permesso rinviare a S. Oliverio, *Il “logos chirurgico” e l’educazione come Hand-Werk*, in “Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 8(2) 2018, pp. 240-260, doi: 10.30557/MT00031.

alcune osservazioni di Polibio, il quale distingueva la disciplina militare romana da quella greca:

La natura disciplinata delle procedure (romane) era ben palesata ... dal modo in cui le legioni romane impiantavano i propri accampamenti. Una volta presa la decisione di accamparsi, si sceglieva la posizione per la tenda del console. Ogni altra cosa ne seguiva in modo governato da regole: lo stesso disegno progettuale (*design*), modello e disposizione erano seguiti esattamente, quali che fossero i tratti naturali del territorio. ... Per i Greci (invece) la ‘razionalità’ della disposizione dell’accampamento non era di per sé sufficiente: ogni cosa dipendeva da come essa potesse essere meglio adattata al luogo particolare. Un accampamento militare greco poteva essere migliore o peggiore, più o meno riuscito nella sua esecuzione, ma non c’è niente di “corretto” o “errato” riguardo a esso. Per i Greci il requisito del *rigore* – esattezza, precisione e predicibilità – erano sempre soppesati rispetto ad altre priorità.³⁹

Con una leggera torsione esegetica possiamo innestare queste annotazioni di Toulmin sul ceppo heideggeriano-kuhniano testé delineato: la scienza normale è eminentemente “romana”, ossia governata da regole derivate dal paradigma, vincolanti, rigorose, che mettono capo a risultati predicibili (in quanto la ricerca è soluzione di rompicapo e in essa si scelgono i problemi che possono essere affrontati coi metodi e le tecniche vigenti ovvero nuovi ma sempre tali da non esorbitare dall’orizzonte del paradigma). Inoltre, analogamente a come la disciplina romana prescindeva dalle caratteristiche specifiche del territorio, la scienza normale è tesa a portare il “mondo” all’interno del paradigma (attraverso un lavoro di articolazione di quest’ultimo) e non già a sfidare il paradigma sulla base delle ‘resistenze’ del reale. La disciplina “romana” della scienza normale implica – ancora una volta ridescrivendo in chiave toulminiana alcuni elementi kuhniani – una rigida separazione fra i saperi teorici e i saperi della pratica o, per esprimersi in modo più accurato, la pratica di scienza normale è di carattere così esotericamente specialistico perché sorge da un atto di secessione radicale dai contesti del mondo della vita, attraverso la pro-gettazione di un piano fondamentale sul mondo delle pratiche (e delle cure), così istituendo un dominio oggettuale grazie al quale solamente si può fare “ricerca” in senso stretto e, quindi, issare esattezza, rigore, predicibilità come unici ideali della scienza.

³⁹ S. Toulmin, *Return to Reason*, cit., pp. 36-37.

Come sottolinea Toulmin, lo scotto della disciplinarizzazione fu particolarmente elevato in quelle regioni della pratica che riguardano questioni altamente situate, in cui l'applicazione di regole universali e atemporali può essere sviante. In tali casi il razionalismo moderno orientato alla disciplinarizzazione ha sostituito “le computazioni razionali del teorico” ai “giudizi ragionevoli del professionista pratico” e alla sua “conoscenza ‘clinica’”⁴⁰. Con una memorabile formulazione Toulmin ha detto che in virtù della moderna disciplinarizzazione “(s)kill gave way to Technique, Artisanry to Artisanship”⁴¹.

L'interesse dell'antitesi fra Thorndike e Dewey, cui ora si volgerà l'attenzione, circa il modo in cui la scienza dell'educazione dovesse essere profilata, è che essa illustri in modo esemplare la contrapposizione fra un'opzione “romana” (quella del teorico comportamentista) e una “greca” (quella del maestro pragmatista). Mentre, come si è accennato sopra, Kilpatrick in modo disinvoltamente sincretistico combinava i due dispositivi teorici, si procederà qui a una loro contrapposizione ed essa sarà condotta non con sguardo storiografico ma epistemologico in quanto ci consentirà di differenziare un modello che può ricalcare forme kuhniane di “scienza normale” (sia pur non direttamente riferite alla scienza dell'educazione) e un altro che, invece, mostra come non solo sia possibile ma anche auspicabile una concezione di scienza (dell'educazione) inassimilabile all'idea kuhniana di ricerca normale.

3. *La promettente sconfitta di Dewey*

In riferimento al contesto statunitense (ma vale davvero soltanto in quella costellazione accademico-culturale?) Lagemann parla suggestivamente dell'*elusività* della scienza dell'educazione, riferendosi al suo non essere riuscita davvero a imporsi come disciplina pienamente riconosciuta e come campo di ricerca avente la cogenza e il coerente riferimento a una comunità unitaria di scienziati. Vi sono stati diversi sforzi di istradare il sapere pedagogico sulla via della scienza⁴², facendo ricorso a differenti discipline di riferimento e a diversi dominî oggettuali,

⁴⁰ *Ivi*, p. 111.

⁴¹ *Ivi*, p. 32.

⁴² “Chiaramente, ... il sapere pedagogico non è stato monolitico. Piuttosto, ... è consistito di mondi plurali” (E.C. Lagemann, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, cit., p. xi).

con il proliferare, quindi, di molteplici tentativi, che però – si può asserire andando oltre Lagemann – seguivano meno la dinamica della specializzazione di tipo kuhniano sopra descritta che non esigenze contingenti e agende culturali e politiche specifiche.

Nonostante questa avvertenza, non è improprio assumere quelli di Thorndike e Dewey come due modelli prevalenti. La torreggiante rilevanza del pensiero deweyano non ha bisogno di essere sottolineata e, anche se solo per contrastarne le idee, esso è stato un interlocutore ineludibile per la stragrande maggioranza degli studiosi impegnati in un trattamento scientifico delle questioni pedagogiche. Ma, ancora maggiore, da un certo punto di vista, l’influenza di Thorndike, la cui concezione “degli studi pedagogici, angustamente individualistica, comportamentisticamente orientata e professionalizzata”⁴³ ebbe un impatto ben oltre la sfera della scienza dell’insegnamento (che è quella su cui si incentravano le ricerche di Thorndike) e impose un *pattern* di pensiero e di ricerca anche per altri approcci all’interno della vasta galassia del progressivismo⁴⁴, in particolar modo per i teorici dell’efficienza sociale. Non è quindi avventato affermare che l’opzione di Thorndike prevalse e Dewey perse⁴⁵, benché la sua sconfitta potrebbe essere, si vedrà, gravida di futuro.

Non è esagerato dire che Thorndike sia il capostipite di un modello di ricerca che rimane tuttora vincente (anche, per esempio, in alcuni dibattiti contemporanei sull’*evidence-based education*), per quanto datati possano essere gli specifici termini, metodi e tecniche di marca comportamentista del suo inauguratore:

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Non si deve, infatti, schiacciare il campo progressivo sulla sola “saggezza convenzionale” prevalente negli anni ’40 e sui suoi immediati ispiratori (quali Kilpatrick). Si veda, nel già citato volume di Kliebard (cfr. *supra*, nota 7), le quattro tendenze che parteciparono alla “lotta sul curriculum” da fine XIX secolo ai primi quattro decenni del XX secolo.

⁴⁵ E.C. Lagemann, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, cit., p. xi. Il tema della sconfitta di Dewey è presente anche in un contributo di David Labaree, che si focalizza sul dibattito con i teorici dell’efficienza sociale (a loro volta, però, come detto, fortemente influenzati dall’impostazione di Thorndike): cfr. D.F. Labaree, *How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education*, in D. Tröhler, T. Schlag, & F. Osterwalder (eds.), *Pragmatism and Modernities*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 163-188. Per una discussione del contrasto fra Dewey e Snedden sia permesso rinviare a S. Oliverio, *Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico*, “*Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*”, VII, 1, 2017.

(L)arga parte della contemporanea pratica scolastica americana e la prevalente tradizione di ricerca pedagogica quantitativa è fondata sulle teorie psicologiche e organizzative sviluppate dagli scienziati sociali dell’Era Progressiva. In vari campi, i fondatori della scuola americana del XX secolo affrontavano la miriade di problemi che l’educazione fronteggiava, nella emergente società industriale, urbana e multiculturale, con gli strumenti da poco sviluppati della psicologia comportamentista, dei test sulle attività mentali (*mental testing*) e del *management* scientifico. Assumendo che i metodi delle scienze naturali potessero essere applicati al controllo del comportamento umano, stabilirono la ricerca pedagogica come scienza applicata capace di fornire gli strumenti valutativi e le pratiche necessarie per costruire i futuri cittadini di uno stato moderno, efficientemente ordinato⁴⁶.

Sarebbe interessante ripercorrere nello specifico, attraverso categorie heideggeriano-kuhniane, l’opera di Thorndike, la sua inscalfibile tensione a una matematizzazione dell’esperienza e all’individuazione di nessi deterministico-causali, come condizione della creazione di una scienza psicologica, ed esplorare se e in che misura egli, così operando, davvero introducesse la psicologia nell’epoca delle immagini del mondo. Ma, per il *focus* del presente contributo, interessa sottolineare un altro aspetto del lascito di Thorndike, ossia il modo in cui concepiva la creazione di una scienza dell’educazione:

Il pensiero e l’opera di Thorndike devono essere intese sullo sfondo di due battaglie istituzionali: la spinta ad acquisire riconoscimento accademico per la psicologia all’interno dell’università americana e gli sforzi al Teachers College per stabilire un corpo di amministratori in campo educativo formati professionalmente. Nella mente di Thorndike, il primo compito dipendeva dal dimostrare che la psicologia era una scienza, il secondo che questa scienza potesse fornire una fondazione per la pratica educativa⁴⁷.

Alcuni elementi vanno evidenziati, sulla scorta delle categorie introdotte nel precedente paragrafo. Anzitutto, lo sforzo (in larga parte coronato da successo) era quello di costituire la psicologia come ricerca scientifica e, quindi, come scienza normale, ossia come ambito in cui,

⁴⁶ S. Tomlinson, *Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education*, “Oxford Review of Education”, 23, 3, 1997, p. 366.

⁴⁷ *Ivi*, p. 369.

mediante la progettazione di un piano di oggetti investigabili (=quantificabili, misurabili e organizzabili in regolarità causali), si potesse procedere con passo sicuro all’accumulazione di un sempre maggiore numero di fatti e alla individuazione di connessioni ‘oggettive’ fra di loro. Non è improprio dire che Thorndike contribuì a portare la psicologia a uno stadio in cui una dinamica ‘kuhniana’ poteva finalmente invalere (e le stesse critiche al comportamentismo, emergenti alla fine degli anni ’40, e l’avvio della rivoluzione cognitiva potrebbero essere quindi letti nei termini della crisi di un paradigma, dei tentativi affannosi di rispondere al moltiplicarsi di quelle che Kuhn chiamerebbe “anomalie”, fino a quando è lo stesso paradigma a essere messo in discussione e sostituito, perché un altro nel frattempo si è andato imponendo come un orizzonte che offre una speranza di successo: non si deve, infatti, dimenticare che, nella logica kuhniana, lo stabilirsi di un paradigma non ha a che fare con questioni di ‘verità’ ma con la capacità di fornire prospettive future di ricerca normale).

E, tuttavia, nel dispositivo teorico di Thorndike la scienza dell’educazione era comunque esclusa dalla dinamica “kuhniana”, in quanto era campo vassallo, emanazione, per così dire, dei traguardi della scienza psicologica. Inoltre, Thorndike sanciva una rigida separazione fra teoria e pratica, contestualmente assoggettando la gestione scientifica delle questioni della pratica alle conoscenze esatte della teoria: il processo di disciplinarizzazione delle arti ‘cliniche’ (per adottare il vocabolario di Toulmin) – in questo caso le arti legate all’educazione, che è sempre evento contestualizzato – avveniva attraverso la loro subordinazione alle certezze della scienza psicologica. Con accenti quasi toulminiani, Lagemann commenta: “Thorndike stava suggerendo che, divenendo la psicologia dell’educazione (*educational psychology*) più esatta e, quindi, più potente come strategia di predizione, l’insegnamento sarebbe stato sempre più, in un certo senso, de-qualificato (*de-skilled*)”⁴⁸.

Antitetico rispetto a tale impianto concettuale è quello deweyano e

⁴⁸ E.C. Lagemann, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, cit., p. 60. La studiosa osserva come in siffatta impostazione – che trova una sua manifestazione eminente nel dispositivo di Thorndike ma era di più lunga durata – giocasse anche una concezione fortemente discriminatoria dei ruoli di genere, con la pratica e le ‘arti cliniche’ (per adoperare la dizione di Toulmin) – usualmente affidate alle donne – che venivano svalorizzate e subordinate, in quanto ricevevano senso solo grazie all’opera di ricerca propriamente scientifica, generalmente condotta da maschi.

si può leggere *Le fonti di una scienza dell'educazione*⁴⁹ come un sistematico tentativo di demolizione dei presupposti della proposta di Thorndike (pur mai citato) che, nel 1929, quando Dewey pubblica il suo breve ma prezioso volumetto, era già in auge. Si pensi agli ammonimenti contro il feticismo delle misurazioni in educazione o le riserve sulle unilateralità del modello stimolo-risposta ovvero la rivendicazione dell'apprendimento collaterale di contro alla focalizzazione sulla psicologia come mera scienza del 'come', dei mezzi⁵⁰. Un *close reading* del testo deweyano potrebbe contestualizzare ogni sua presa di posizione teorica nel clima dei dibattiti dell'epoca, con l'opzione thorndikiana come bersaglio primario (ma non senza affondi contro i teorici dell'efficienza sociale, nelle pagine sulla sociologia dell'educazione e sui valori educativi).

Non è questa la sede di questo scandaglio, ma ci si limiterà a evidenziare un paio di aspetti di ordine più generale. Anzitutto, i primi due paragrafi del testo precisano il nucleo generatore dell'impegno deweyano di delineare una visione chiaramente alternativa di scienza dell'educazione: da una parte, si insiste sul fatto che non bisogna porre la questione della scienza schiacciandola sul modello "della matematica o di quelle discipline nelle quali l'esattezza dei risultati può essere determinata mediante rigorosi metodi dimostrativi"⁵¹ bensì intendendo per scienza "l'esistenza di sistematici metodi d'indagine che, quando sono applicati a una serie di fatti, ci rendono capaci di capirli meglio e di controllarli in modo più intelligente, meno casualmente e in modo meno consuetudinario"⁵²; dall'altra si nega che vi sia un fossato epistemologico fra scienza e arte (e l'educazione non può non essere arte, ribadisce Dewey).

Con queste due prese di posizione, Dewey colpisce al cuore il congegno argomentativo thorndikiano ma, più in generale, una visione della scienza che è quella che ha dominato una modernità animata (se

⁴⁹ Utilizzerò la recente edizione italiana (con nuova traduzione) curata in modo magistrale da Antonio Cosentino, che ha premesso anche una accurata introduzione, che contestualizza tale opera di Dewey (tutt'altro che minore) all'interno del dibattito pedagogico italiano: J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, edizione italiana, traduzione e introduzione a cura di A. Cosentino, Napoli, Fridericiana Editrice, 2015.

⁵⁰ Rispettivamente p. 29 (sulla questione delle misurazioni), p. 30 (sul modello S/R) e p. 28 (sull'apprendimento collaterale).

⁵¹ *Ivi*, p. 3.

⁵² *Ibidem*.

non intossicata) da quella che Dewey chiamava “ricerca della certezza” e Toulmin “mito della stabilità”, una visione che Thorndike e, più in generale il comportamentismo, aveva importato all’interno della ricerca psicologica.

La doppia mossa operata a *introibo* del testo contiene *in nuce* tutto lo svolgimento successivo: la contestazione che le leggi della scienza possano divenire le regole della pratica⁵³, la centralità del “docente investigatore” che è, in ultima analisi, il vero “scienziato dell’educazione” (così scompaginando l’impianto gerarchico congegnato da Thorndike)⁵⁴ e, ovviamente, quella che potremmo chiamare “la logica delle fonti”, in base alla quale le altre discipline non sono sovra-ordinate all’indagine in educazione, dettando le traiettorie di ricerca, ma intervengono come (fondamentale) complemento per l’esplorazione intelligente delle questioni sorte sul terreno delle pratiche educative (che sono anche il terreno di verifica delle ipotesi formulate grazie al coinvolgimento delle altre discipline).

Ridescrivendo che cosa si debba intendere per scienza – certo in riferimento alla scienza dell’educazione, ma Dewey quasi sornionamente annota che una visione informata al solo ideale dell’esattezza matematica espungerebbe anche gran parte della fisica e della chimica dal novero delle scienze – il filosofo statunitense delinea uno scenario antitetico a quello di Thorndike, infliggendo al modello da questi proposto una rasoziata, quando parla di “scienza da tavolino”, così denunciando l’illegittimità della secessione dalla pratica⁵⁵.

Si può azzardare una interpretazione forse più radicale: Dewey non sta rovesciando la gerarchia thorndikiana, sostituendo al primato della psicologia quello di una condensa scienza dell’educazione ma sta obiettando alla stessa idea di scienza che Thorndike veicola. In questo senso, se nello psicologo la scienza dell’educazione sfuggiva a quella che si è chiamata la dinamica ‘kuhniana’ ma questa era riservata, nella lettura qui offerta, alla psicologia come la scienza fondamentale per l’educazione, in Dewey la possibilità di una scienza normale è esclusa in linea di principio. Si potrebbero citare diversi indici di tale divaricazione ma basti menzionare il riconoscimento della filosofia come fonte, in quanto il pensatore statunitense non si limita a rivendicare un ruolo alla filosofia dell’educazione (che potrebbe anche essere la semplice accettazione

⁵³ *Ivi*, p. 13.

⁵⁴ *Ivi*, p. 21.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 19-20.

di una circostanza storica, caratterizzante lo sviluppo specifico di un campo di studi) ma lo fa sulla base di un'argomentazione più generale, che disegna un ritratto della scienza *toto coelo* diverso da quello della kuhniana ricerca normale: “In ogni disciplina si determina costantemente una serie di passaggi evolutivi dal particolare verso il generale. L'unica distinzione utile che si può fare è che la scienza poggia sul versante della specificità e la filosofia su quello della generalizzazione, sebbene non esista una linea di confine ben definita dove finisce l'una e comincia l'altra”⁵⁶.

Ci si potrebbe chiedere, in conclusione, se sarebbe troppo audace e spericolato asserire che la prospettiva di Dewey indica la direzione di una ripresa/guarigione della scienza come compito che è ancora dinanzi a noi⁵⁷ e che può essere assunto proprio nella misura in cui si pensi radicalmente lo statuto della scienza dell'educazione. In questo senso, la riflessione sulla possibilità di quest'ultima sarebbe non già missione subordinata ad altri e prioritari impegni epistemologici bensì volano di un ripensamento epistemologico complessivo, di cui beneficerebbe anche la concezione dell'impresa scientifica, traendola fuori dalle secche di alcuni sviamenti moderni.

Riferimenti bibliografici

Bruner J., *The Process of Education*, Cambridge (MS), Harvard University Press, 1977

Bruner J., *Dopo John Dewey*, in Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando editore, 2005, pp. 143-159

Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986

Cremin L.A., *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York, Vintage Books, 1961

Dewey J., *Context and Thought*, in *The Later Works of John Dewey, vol. 6: 1931-1932*, a cura di J.A. Boydston, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1985, pp. 3-21

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, edizione italiana, traduzione e introduzione a cura di A. Cosentino, Napoli, Fridericiana Editrice, 2015

Gardner H., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli, 1988

Genovesi G., *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005

Genovesi G., *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008

Heidegger M., *Die Zeit des Weltbildes*, in Id., *Holzwege*, Frankfurt a.-M., Vittorio

⁵⁶ *Ivi*, p. 23.

⁵⁷ Si sta arpeggiando sui titoli di due importanti articoli deweyani, *The Need for a Recovery of Philosophy* (1917) e *Creative Democracy--The Task Before Us* (1939).

59 – Il paradigma mancante:
sulla (im)possibilità di una “scienza normale” dell’educazione

- Klostermann, 1994, pp. 75-113
- Heidegger M., *Was heisst Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1997
- Horton M., *The Long Haul. An Autobiography*, New York, Teachers College Press, 1998
- Kliebard H.M., *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, 2nd edition, New York-London, Routledge, 1995
- Kuhn Th. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1996
- Kuhn Th. S., *La funzione del dogma nella ricerca scientifica*, in Id., *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 3-32
- Labaree D.F., *How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education*, in D. Tröhler, T. Schlag, & F. Osterwalder (Eds.), *Pragmatism and Modernities*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010, pp. 163-188
- Lagemann E.C., *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2000
- Mazzetti R., *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando editore, 2019
- Oliverio S., *Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico*, “Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, VII, 1, 2017, reperibile su <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/989-educazione-lavoro-e-le-fonti-del-pragmatismo-pedagogico.html>, ultimo accesso 12 gennaio 2022
- Oliverio S., *Il “logos chirurgico” e l’educazione come Hand-Werk*, in “Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, VIII, 2, 2018, pp. 240-260, doi: 10.30557/MT00031
- Tomlinson S., *Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education*, “Oxford Review of Education”, 23, 3, 1997, pp. 365-383
- Toulmin S., *Return to Reason*, Cambridge (MS), Harvard University Press, 2001

Desarrollo epistemológico de la Pedagogía Social a través del análisis histórico: construyendo una ciencia social para la promoción humana

Jorge Cáceres-Muñoz

El objetivo de este trabajo es poner en valor el estudio y análisis epistemológico de la Pedagogía Social como ciencia. En este caso creemos que el análisis histórico como perspectiva de aproximación epistemológica nos proporciona entendimiento acerca del proceso de construcción de un cuerpo de conocimientos y el hallazgo de sus límites. El crecimiento y desarrollo científico de cualquier disciplina científica no es fruto de lo acontecido en una fecha o lugar concretos, sino que proviene del devenir del tiempo, del transitar de situaciones y de factores asociados a contextos y hechos sometidos a esos contextos. Ello da como resultado un surgimiento de ideas en torno a un objeto o ámbito de conocimiento que toma partido desde la encrucijada de ideologías, corrientes, voliciones, la axiología o la teleología de las sociedades y de sujetos particulares. Tomar la reflexión epistemológica bajo el cariz histórico es muy importante para el profesional de hoy, el Educador Social, ya que lo sitúa ante los orígenes de su identidad y propósito profesional configurado a lo largo de las décadas.

The proposal of this work is to value the study and epistemological analysis of Social Pedagogy as a science. In this case, we believe that historical analysis as a perspective of epistemological approach provides us with understanding about the process of construction of a body of knowledge and the discovery of its limits. The growth and scientific development of any scientific discipline is not the result of what happened on a specific date or place, but rather comes from the passing of time, from the passing of situations and factors associated with contexts and events subject to those contexts. This results in an emergence of ideas around an object or field of knowledge that takes sides from the crossroads of ideologies, currents, volitions, the axiology or teleology of societies and particular subjects. Taking the epistemological reflection under the historical aspect is very important for today's professional, the Social Educator since it places them before the origins of their identity and professional purpose configured throughout the decades.

Keywords: Social Pedagogy, Epistemology, Social Education, Science

Palabras clave: Pedagogía Social, Epistemología, Educación Social, Ciencia

1. Introducción

La Pedagogía Social como disciplina científica dentro de las denominadas ciencias de la educación debe estar sometida a constantes revisiones de sus fundamentos epistemológicos¹. Esto es fruto de su estrecha relación con la condición social, en constante devenir. El cambio y evolución social representado en los retos y demandas que en los distintos planos en los que el ser humano convive, implica una evaluación constante de los presupuestos epistemológicos de la ciencia que se ocupa de ellos. Si el plano ontológico cambia, el presupuesto epistemológico debe revisarse. Solo así habrá un ejercicio científico verdadero, pues obtendrá una mirada certera de su objeto de conocimiento.

Observar cómo han evolucionado las formas de entender y conocer un objeto, en este caso, la Educación Social, es hallar respuestas a las encrucijadas que hoy se presentan ante los profesionales que relacionan su actividad profesional con el objeto de conocimiento o intervención². De modo que este ejercicio intelectual sirve tanto al que se inicia en estos momentos en el mundo de la Educación Social como al que actualmente lleva a cabo el ejercicio profesional en cualquiera de los ámbitos o frentes que emanan de esta disciplina o campo profesional. Sin duda, un reto formativo inicial o permanente que asumir en pos del compromiso para la transformación social³.

La justificación de este utilitarismo reside en el potencial que ofrece la epistemología desde la reconstrucción histórica para el entendimiento de los problemas teóricos y prácticos de la Pedagogía Social. En realidad, se plantea la posibilidad de tener una capacidad prospectiva más aguda, lo que dará lugar a tomas de posición con mayor ajuste cognoscitivo, en tanto en cuanto conocer el objeto de conocimiento: la Educación Social y su papel o problemática en el presente. El ejercicio epistemológico ayuda a validar el campo científico, y esto, a su vez, permite fortalecer los saberes teóricos, técnicos, tecnológicos y prácticos del sujeto en los contextos profesionales en los que actúa hoy. Esto plantea la posibilidad de revalorizar los motivos y discursos que secundan la

¹ A. Colom, *¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social?*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 10, 2003, pp. 11-25.

² C. Mínguez Álvarez, *Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 11, 2004, pp. 25-54.

³ J. Reina Zambrano, *Reflexiones epistemológicas para la formación de educadores especiales*, in “Educação em Foco”, 24, 3, 2019, pp. 807-826.

intervención educativa porque se construyen desde una mayor solidez y fundamento del conocimiento pedagógico⁴, o en este caso, pedagógico-social. La visión completa de los problemas y retos socioeducativos de tiempos pasados y, sobre todo, de cómo se formularon, acotaron o analizaron desde una perspectiva científica, permite elevar las posibilidades de acierto profesional ante los problemas sociales que pertenecen a la realidad del siglo XXI pero que, no olvidemos, conectan y tienen raíces con problemas de épocas pasadas.

En las siguientes líneas abordaremos una reflexión profunda sobre estas cuestiones ya planteadas. Realizaremos un breve aporte histórico acerca del origen y desarrollo de la Pedagogía Social como ciencia, teniendo como base la influencia intelectual procedente de Alemania por su proyección en buena parte del continente europeo. Así mismo, se reflexionará sobre los cambios sociales, las consecuencias de estos y los retos a los que se enfrentan los educadores sociales en el siglo XXI. Entendiendo que esos retos plantean una evolución constante del objeto de estudio, del fenómeno Educación Social.

2. *Breves apuntes sobre la cuestión epistemológica*

El análisis sobre el constructo epistemológico de una ciencia ha de partir del entendimiento del término “conocer”. Algo relevante, pues se trata de detenerse, en primer lugar, en la pulsión humana desde la que surge todo el andamiaje intelectual que ha condicionado nuestra forma de actuar en el mundo. Se trata de una acción que busca organizar datos de la realidad, “darles un sentido, lo cual significa construir una lógica, no la lógica de los textos, sino una lógica de la acción, porque organizar es estructurar, es decir, hacer inferencias, establecer relaciones⁵”. Esta acción ha sido objeto de un proceso auto-reflexivo por parte del ser humano, así como el producto de la misma acción: el conocimiento. La complejidad de este proceso auto-reflexivo en la que como especie hemos tratado de resolver miles de incógnitas a lo largo de los siglos, en las que se busca la comprensión misma del ser humano y de su lugar en el universo, ha pasado por múltiples posturas. Desde las meramente místicas o exotéricas, a posturas filosóficas, -representadas en sus

⁴ J. M. Touriñan, *El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros*, in “Educar”, 15, 1989, pp. 81-92.

⁵ R. García, *Epistemología y teoría del conocimiento* in “Salud colectiva”, 2, 2006, p. 119

diversas corrientes-: el Idealismo de Platón, el Realismo de Aristóteles, el Escolasticismo de Santo Tomás de Aquino, el Racionalismo de Descartes o Leibniz, el Empirismo de Locke o Hume, el Criticismo de Kant, el Idealismo absoluto de Hegel, el Materialismo histórico de Marx, el Positivismo de Comte o la Fenomenología y Hermenéutica de Husserl, Heidegger o Gadamer. Y por supuesto, también por posturas científicas fruto de los avances de la ciencia en materia de comprensión de las leyes naturales. Ya sea desde constructos no euclidianos a euclidianos o desde el mundo Newtoniano hasta los avances en el campo de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica. Por otro lado, a ello se ha de añadir la fuerte influencia de lo social en el mundo científico, hoy plenamente constatada, asumiendo el aspecto relevante de que todo desarrollo científico ha estado y está ligado a posiciones sociales y culturales⁶ o, en definitiva, contextuales.

Todo en conjunto ha generado nacimientos y rupturas epistemológicas que han dado lugar a tiempos de predominio teológico, filosófico-especulativo o científico no lineales, sino superpuestos y relacionados entre sí, y que, por tanto, han moldeado las estructuras de pensamiento y de comprensión de lo que se entiende por universo, y, por ende, del ser humano. Algo unido, por supuesto, a acontecimientos históricos que han modificado las estructuras sociales, económicas, políticas y espirituales creadas por este.

En este devenir hemos de ya quedar clara la distinción entre el término gnoseología, siendo este último ligado a la teoría del conocimiento, y el término epistemología, que alude en concreto al conocimiento científico y a las formas de conocer⁷. Esto implica asumir rupturas entre el mundo filosófico-especulativo y el mundo científico y, por supuesto, estar abiertos al interrogante constante acerca de la definición y estructuración de los conceptos, la terminología científica, las vías metodológicas y aplicación de técnicas, la naturaleza de las leyes científicas, la estructura lógica de las teorías, la explicación y fundamento del conocimiento y el hallazgo, por tanto, de la verdad científica⁸. En definitiva, estamos ante la cuestión misma del existir y coexistir del mundo de los paradigmas.

⁶ *Ibidem*, pp. 109-122

⁷ M. D. P. Vera Rojas & R. M. Massón Cruz, *Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía*, in “Varona. Revista Científico Metodológica”, 66, 2018, pp. 1-7.

⁸ A. Martínez, & F. Ríos, *Los conceptos de conocimiento, epistemología y*

El término paradigma ocupa un espacio relevante en el mundo científico ya que sitúa dentro de un marco a un conjunto de teorías y formas de hacer, métodos y técnicas, en definitiva, concepciones básicas sobre como comprender e interpretar la realidad. Los posicionamientos de Kuhn, Lakatos, Feyerabend o Popper han generado una importante reserva de ideas que ejercen de sustrato para el conocimiento del devenir de la teoría de la ciencia en el pensamiento contemporáneo, ya que establecen diversas posiciones sobre este sistema de conglomerado científico⁹. Sin embargo, debemos recordar que la existencia de un determinado paradigma o lo que es lo mismo, la existencia de un único marco explicativo de la conceptualización científica no es inmutable ni omnipotente. Existe en el devenir epistemológico tanto un proceso de ruptura o agotamiento paradigmático como de inconmensurabilidad¹⁰. Esto explica que la ciencia no avanza linealmente sino mediante rupturas. Fases de agotamiento en la que el objeto que pretende estudiarse no halla posibilidad de ser comprendido a través de las estrategias y medios científicos que se ponen en acción. Ello indica que puede ser necesario un cambio de paradigma, de posicionamiento científico, un viraje por el cual establecer nuevos presupuestos que den lugar a una nueva mirada sobre el objeto. Teniendo en cuenta que este, además, tampoco siempre puede verse como un objeto permanente sino también en evolución, sobre todo cuando hablamos del ser humano o de la sociedad. Por otro lado, la ruptura o agotamiento paradigmático no equivale al fin de su existencia como tal. Puede existir una coexistencia de diversos paradigmas fruto del ya mencionado fenómeno de inconmensurabilidad por el que dos teorías pueden verse en situación de explicar aspectos de un mismo fenómeno, pero desde posicionamientos totalmente distintos¹¹. Ello sitúa al sujeto ante la obligación de conocer la diversidad de paradigmas existentes, ya que desde ese conocimiento

paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado, in “Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales”, 25, 2006, pp. 111-121.

⁹ L. García Jiménez, *Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend*, in “Andamios”, 4, 8, 2008, pp. 185-202.

¹⁰ R. Follari, *Epistemología y sociedad: acerca del debate contemporáneo*, Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens, 2000.

¹¹ J. A. Cáride, *El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 10, 2003, pp. 123-161.

tendrá una base explicativa de porqué ocurren avances o saltos científicos o un dominio de los razonamientos lógicos que sustentan una práctica o intervención en su campo.

En el caso de la Pedagogía como ciencia, la reconstrucción del devenir epistemológico presenta una formulación de pensamientos diversos en torno al conocimiento de la educación y la condición de este como objeto de un ente científico, lo que ha generado a lo largo de los años una mirada más ajustada para la resolución de los problemas que la práctica educativa merece¹². Hoy la Pedagogía o Ciencias de la Educación, según la vertiente a la que nos acerquemos, gozan de una autonomía científica fruto de un sustento epistémico avalado en la aplicación de la sistematicidad científica al plano ontológico, es decir la educación¹³.

Finalmente, en el caso concreto de la disciplina científica que nos atañe, la Pedagogía Social, la reflexión epistemológica debe ir en paralelo a un entendimiento del condicionamiento generado por los sucesos que ha vivido la sociedad a lo largo del último siglo y medio de historia. Así, estableceremos en el siguiente apartado un análisis histórico-educativo-epistemológico del proceso de construcción de la Pedagogía Social como ciencia, atendiendo a los tres principales paradigmas que históricamente han generado el marco de reflexión sobre el objeto Educación social¹⁴, pero sin perder de vista los acontecimientos sociales por los que ha transitado la humanidad en los últimos tiempos.

Nos apoyamos, de esta manera, en el principio anteriormente asumido de que las circunstancias sociales, culturales e históricas son condiciones clave para desarrollo científico en una u otra dirección. Una premisa que adquiere mayor valor al tratarse de una disciplina científica con tanta conexión con lo social, humano y comunitario como la que estamos analizando.

3.Desarrollo epistemológico de la Pedagogía Social a través del análisis histórico

¹² A. Rodríguez Martínez, *Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina*, in “Tendencias Pedagógicas”, 11, 2006, pp. 31-53.

¹³ M. D. P. Vera Rojas & R. M. Massón Cruz, *Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía*, cit., pp.1-7.

¹⁴ P. Feroso, *¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 10, 2003, pp. 61-84.

El ser humano como sujeto individual y como sujeto que convive en sociedad ha ido moldeándose atravesado por su propio quehacer en los campos de la política, la economía, la religión, la educación o la tecnología, entre muchos otros. El devenir de los acontecimientos ha generado avances, desarrollo, prosperidad, pero también circunstancias problemáticas como la pobreza, el hambre, la violencia, el conflicto armado, la marginación, el racismo, el analfabetismo, la insalubridad, el desempleo, la xenofobia o la homofobia. Todos estos son ejemplos de episodios resueltos o sin resolver, dependiendo de la época y del lugar, que han estado y están presentes en la población como consecuencia de grandes transformaciones sociales. La raíz educativa de estos problemas es la base de la importancia de la Educación Social para el ser humano. Una reflexión que emana de una dimensión científica cubierta por la Pedagogía Social.

A lo largo de los siglos el fenómeno educativo-social se ha desarrollado de manera espontánea, sin necesidad de reflexión científica. El hecho educativo no espera a la ciencia pedagógica, del mismo modo que la lluvia no necesita a la meteorología para producirse. Por ello debemos de entender que los sucesos por los que ha transitado el ser humano a lo largo de los tiempos han ido acompañados también de hechos en lo educativo, que han buscado la acomodación o mejoría en las circunstancias de adaptabilidad al medio. De este modo, antes de empezar este análisis epistemológico hemos de aclarar que la Pedagogía Social como ciencia no aparecerá hasta los albores del siglo XIX. Sin embargo, desdeñar las experiencias y escritos educativo-sociales que anteceden a esta ciencia es un atentado al entendimiento de los fundamentos teóricos y prácticos que originaron esta disciplina científica.

De este modo, como bien señala Pérez Serrano¹⁵ es atribuible una matriz o conexión de la educación con lo social desde épocas tan a priori lejanas como las de Platón y Aristóteles. En sus pensamientos acerca de las funciones atribuibles a la educación y a su mirada sobre el papel del ser humano en la comunidad, expresan la influencia de esta en la educación del hombre. Siglos más tarde fueron determinantes los pensamientos y prácticas desarrollados por una de las grandes figuras a nivel histórico de la Educación Social como fue Pestalozzi, que tienen su motivación en las consecuencias a nivel social provocadas tras la

¹⁵ G. Pérez Serrano, *Origen y evolución de la Pedagogía Social*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 9, 2002, pp.193-231.

Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas¹⁶. A ello podemos sumar la influencia del pensamiento de Immanuel Kant acerca de la educación o el idealismo de Friedrich Hegel. Kant, no olvidemos, considera a la Pedagogía un saber práctico que busca la formación del individuo para su libertad, pero una libertad basada en un compendio formativo escolar, pragmático y moral que le permita vivir en sociedad, superando los males que le alejan del progreso de la civilización. Kant será una figura determinante para entender los primeros pasos de la Pedagogía Social como ciencia a través de Paul Natorp y su Neokantismo en representación de la escuela de Marburg¹⁷. Un ejemplo de los fundamentos que configuraron los inicios del presupuesto científico de la Pedagogía Social.

Pero sin duda, el fenómeno que marcará el origen de la Pedagogía Social tal y como la entendemos hoy será la Revolución Industrial. Esta, que tiene su origen en los avances científico técnicos heredados de la ilustración y en las revoluciones burguesas, representó un salto cualitativo en el desarrollo de nuevas esferas de acción de la especie humana. El cambio de una economía y estructura social basada en una herencia de tipo feudal, artesanal y muy ligada a sectores primarios fue transformándose en una sociedad de tipo capitalista, donde la burguesía se erigió como clase social dominante. Las fábricas y el proceso de mecanización de toda una industria basada en el carbón provocaron un éxodo masivo (segundo éxodo) del campo a las grandes urbes. Ello provocó un espectacular proceso de crecimiento urbano, una masificación en las ciudades y cambios en las estructuras de comercio¹⁸.

El desarrollo de la industrialización provocó cambios sociales y nuevas formas de distribución de la sociedad y la riqueza, apareciendo una nueva clase social denominada como Proletariado. Este contexto dio lugar a que gran parte de la población, que se convirtió en clase trabajadora, viviera situaciones de explotación, vulnerabilidad y desamparo.

¹⁶ M. R. Limón Mendizábal, *Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea*, in “Revista iberoamericana de educación”, 75, 2017, pp. 21-44.

¹⁷ M. Dege, *The neo-Kantian Paul Natorp and the role of subjectivity in psychology*, in “Integrative Psychological and Behavioral Science”, 54, 1, 2020, pp. 142-151.

¹⁸ T. Kemp, *La Revolución Industrial en la Europa del siglo XIX*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1979. A. García-Olivares & A. Beitia, *El progreso económico capitalista desde la revolución industrial hasta su actual crisis*, in “Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico”, 13,1, 2019, pp. 23-44. C. Molinas & F. Ramírez Mazarredo, *La crisis existencial de Europa ¿Es la Unión Europea el problema o la solución?*, Barcelona, Ediciones Deusto, 2017.

Un nuevo contexto feroz que los estudiosos contemporáneos de la sociedad y de la educación del momento no dudaron en observar, analizar y problematizar.

Esta situación de crisis dio lugar a respuestas en lo socio-educativo que convergieron con los primeros intentos de conceptualización y teorización. Por un lado, tenemos los ejemplos de experiencias prácticas como los de J. Wichern, Don Bosco, A. Kolping y Jerónimo M. Usera y Alarcón con las que se trata de atender a una población infantil, juvenil, obrera, grupos familiares desarraigados a través de la asistencia a necesidades básicas de acogida, cuidado y protección, pero también de desarrollo espiritual y humano a través de una formación educativa y ético-cristiana¹⁹. Sin embargo, por otro lado, en términos científicos, aparece una primera sistematización científica con autonomía, con el pensamiento de Paul Natorp. Desde una fuerte propuesta convergente entre los pensamientos kantianos y pestalozzianos, propuso una Pedagogía Social cuyos conceptos-eje fueron: comunidad, voluntad y educación²⁰. Su teoría sociopedagógica asienta las bases de una construcción de una ciencia sobre la moral del ser humano con un claro énfasis en la comunidad. La educación no debe ser considerada como individual sino como algo propio y necesario para el ser humano y en donde toda la comunidad debe estar presente y activa. De esta forma, el ser humano no debe ser considerado únicamente como individual sino como sujeto dentro de la comunidad. En definitiva, la educación estará condicionada por la comunidad, lo que lleva al autor a desarrollar un pensamiento totalizador en el que toma a la Pedagogía Social como Pedagogía en sí misma, sin distinción alguna: toda Pedagogía será Pedagogía Social²¹. Esto debe contextualizarse epistemológicamente con la respuesta neokantiana al declive filosófico-especulativo, tratando de reclamar un espacio argumental a través de la epistemología para acordar los límites científicos, en este caso, también de la Pedagogía²².

Otro de los puntos de inflexión en el desarrollo del campo de acción de la Educación Social fue la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra que asoló el continente europeo trajo consigo consecuencias a nivel

¹⁹ M. R. Limón Mendizábal, *Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea*, cit., pp. 21-44.

²⁰ G. Pérez Serrano, *Origen y evolución de la Pedagogía Social*, cit., pp.193-231.

²¹ A. Rodríguez Sedano, *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*, in "Educación y educadores", 9, 2, 2006, pp. 131-147.

²² M. Dege, *The neo-Kantian Paul Natorp and the role of subjectivity in psychology*, cit., pp.142-151.

social que elevaron la atención al sujeto desvalido²³. La gran mortalidad masculina generó un aumento del protagonismo de la mujer como población activa, una elevada masa infantil huérfana y una crisis política y económica después de una orientación de varios años hacia una economía de guerra. El contexto generado por la crisis social tuvo respuesta mediante el desarrollo legislativo en materia social representado en la Alemania de los años veinte. La aprobación de la Ley del Tribunal de Menores en 1923 y Ley Natural de Protección a la Juventud en 1924 compartió espacio con cierto movimiento juvenil y creaciones de centros dedicados a la infancia y juventud, junto a todo un impulso a un movimiento juvenil cuyo desarrollo fue incesante hasta 1933 con la fundación de residencias de infancia y juventud. Además, la formación al obrero estuvo muy presente de cara a fortalecer al colectivo ante el fenómeno alienante²⁴.

En este contexto el desarrollo epistemológico de la Pedagogía Social creció, teniendo como principal representante a las ideas de Herman Nöhl. Este y su discípula Bäumer contribuyeron a la consolidación teórico-práctica de la Pedagogía Social desde un tránsito evolutivo que parte de los postulados de Natorp pero que abre la puerta a una autonomía disciplinar más destacada²⁵. Ello se vio expuesto a través de una defensa argumentada de la independencia de la Pedagogía Social como disciplina. Algo que distingue al pensamiento de Nöhl del de Natorp. Nöhl, a diferencia de este, de pensamiento neoidealista, basa su pensamiento sociopedagógico en una hermenéutica historicista. Además, aportará una defensa del carácter interdisciplinar de la Pedagogía Social, pues entendería la Pedagogía Social como acción coordinada de distintos profesionales.

Sin embargo, pese al más que notable aporte de Natorp y Nöhl al desarrollo epistemológico de la Pedagogía Social, estos presentan una concepción no sistemática de la misma, anclada en presupuestos subjetivos propios de una filosofía neokantiana, historicista y

²³ M. Nash, *En torno a las consecuencias sociales de la primera guerra mundial*, in “Sociología del trabajo”, 13, 1992, pp. 115-134. A. Lozano, *Breve historia de la Primera Guerra Mundial (1914-1918)*, Madrid, Ediciones Nowtilus, 2011.

²⁴ F. T. Añaños-Bedriñana, *Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social*, in “Revista historia de la educación latinoamericana”, 14, 18, 2012, pp. 119-138.

²⁵ J. C. Rincón Verdura, *Hermann Nöhl: educación y pedagogía*, in “Bordón: revista de pedagogía”, 68, 3, 2016, pp. 107-130.

hermenéutica²⁶. Esto generaría un choque continuo entre posturas idealistas frente a positivistas que se vieron representadas en dos de los tres paradigmas clásicos del ámbito de las Ciencias de la Educación con su reflejo correspondiente en la Pedagogía Social. Estos dos paradigmas son el paradigma empírico-analítico y el paradigma hermenéutico-simbólico.

Haciendo una breve síntesis del paradigma empírico-analítico²⁷, este tiene su origen en una manera de observar la realidad propia de una revisión del pensamiento aristotélico llevado a cabo por empiristas clásicos (Locke, Berkeley y Hume), representantes del racionalismo moderno (Descartes, Spinoza y Leibniz) y del racionalismo crítico. Es un pensamiento que tiene un desarrollo evidente desde el Renacimiento, la Ilustración y la Modernidad tomando como claras evidencias de su fortaleza, las coyunturas socioeconómicas y los avances tecnológicos y científicos que alcanzarán hasta los últimos años del siglo XX. A nivel teórico cuenta con el fundamento de los aportes del monismo metodológico de Comte, la Dirección científica de Tylor, la Teoría Sistemática de Bertalanffy, las prescripciones sociales de Parson, Fayol y Popper y las posturas funcionalistas y neofuncionalistas que surgirán a continuación de la Segunda Guerra Mundial. Este paradigma encontró su sustento en una visión de la ciencia y de la sociedad lineal y normativizada, en un conocimiento científico libre de ideología, y en una estructura social con posibilidad de ser observable, objetivable y cuyo fin será la búsqueda de un diagnóstico, explicación, predicción y control. Todo ello tendrá unas implicaciones para la Pedagogía Social que derivarán en una concepción de esta como tecnología social, lo que significará una dominancia de un esquema básico por el cual la planificación, la ejecución y la evaluación serán las líneas maestras de toda intervención educativa.

En cuanto al paradigma hermenéutico-simbólico²⁸, este tiene sus fuentes en los campos de la Filosofía, el Arte, la Antropología, la Sociología, la Psicología y la Lingüística. Defiende la importancia de la

²⁶ *Ibidem*

²⁷ J. Sáez Carreras, *El debate entre Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 3, 1988, pp. 9-48. J. A. Cárde, *El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social*, cit., pp. 123-161. A. Rodríguez Sedano, *La cuestión del método en la pedagogía social*, in “Educación y Educadores”, 10, 1, 2007, pp. 161-176.

²⁸ *Ibidem*.

interacción social e influencias entre individuos y grupos a través de la subjetividad. Podemos encontrar un amplio abanico de tendencias dentro de este paradigma, representadas en el denominado grupo de interaccionistas simbólicos con Schutz, Berger y Luckman (sociología fenomenológica), Goffman (enfoque dramático), Gadamer (Hermenéutica); o en el denominado grupo defensor de la perspectiva histórica con Schleiermacher (comprensión contextualizada), Dilthey (concepción hermenéutica), Ricoeur (interpretación textual), Heidegger (existencialismo), William Jones y Dewey (pragmatismo filosófico) o Rogers (Personalismo). Su momento llegará a partir de los años sesenta del siglo XX, cuando se produce lo que muchos han denominado como “ruptura con la modernidad”. Los postulados de este paradigma se anclan sobre la base de que la realidad social es creada mediante interacciones y pautas de comportamiento promovidas por personas. Eso presenta un fenómeno particular, situacional, ideográfico, pluralista, cambiante y no generalizable. Al contrario que el paradigma empírico o mecanicista, la teoría aparece como herramienta que permite la comprensión de la realidad en lugar de la prescripción sobre la realidad. Ello plantea una acción flexible fruto de una teoría interpretativa. Por tanto, presenta unas implicaciones para la Pedagogía Social que hacen ver a esta como una ciencia donde la interacción social es determinante. Lo que plantea un esquema de intervención basado en la mediación, promoción y desarrollo de los sujetos. En definitiva, una práctica educativa y social que en ningún caso es un proceso observable como independiente de los humanos, sino que es construcción erigida a través de significados y símbolos compartidos en la interacción entre sujeto y grupos donde los valores, creencias, lenguajes son tomados como fuentes con significatividad manifiesta.

Los orígenes científicos de la Pedagogía Social, como vemos, se produjeron en el contexto germánico, fruto de la madurez intelectual y del fenómeno industrializador de su contexto. Algo que también se corresponde con la llegada de un paréntesis de tintes dramáticos que frenaron el desarrollo científico con una puesta en escena de la Pedagogía Social como valedora de una Educación Social al servicio del nazismo. En la etapa en la que Hitler y su nacionalsocialismo dominaron Alemania todas las instituciones y tendencias previas en el campo de la Educación Social se eliminaron o quedaron limitadas bajo un tinte ideológico severo en el que el racismo, la censura, la eliminación de la educación a la clase obrera fueron protagonistas y donde el papel de la

mujer y de la juventud fueron radicalmente transformados hacia el campo del reduccionismo y adoctrinamiento respectivamente²⁹.

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial invitaron a una recomposición de los fundamentos de la Pedagogía Social, que vuelven de nuevo la mirada a las tesis de Nöhl, aunque con una mirada diferente. La guerra había dejado una diversidad de situaciones perentorias para la población: huérfanos, familias rotas, pobreza, hambre, desempleo, violencia, redes de mercadeo negro, y una ausencia de valores que en el caso de la población alemana se hacían más palpables. Ello invitó a la aparición del enfoque preventivo, así como en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales para lograr la integración social de las personas con problemas. Ese énfasis en el entendimiento del contexto abrió la puerta a la consolidación del ya mencionado paradigma hermenéutico-simbólico, pero además, poco a poco, a una evolución epistemológica de la Pedagogía Social hacia tientes más críticos³⁰. Los principales representantes de esta nueva visión crítica fueron Klaus Mollenhauer y Wolfgang Klafki³¹. Una visión crítica que encuentra su encuadre en el denominado paradigma socio-crítico que toma a la Pedagogía Social como actividad socio-política por su marcado condicionante transformador y finalidad de lograr un individuo emancipado. El paradigma socio-crítico tiene su origen en representantes de la llamada Escuela de Frankfurt como Félix Weil, Carl Grünberg, Max Horkheimer o Theodor Adorno, los cuales realizan diversas síntesis de las aportaciones y pensamientos de Marx, Weber y Freud. De este origen derivará toda una heterogeneidad de pensamiento con proyección teórica y práctica-social que dispondrá interpretaciones sobre la Economía, la Cultura, la Política y la Educación con vistas a una perspectiva transformadora. Pollock, Marcuse, Fromm, Löwenthal, Habermas, Apple, Volpi o Mollenhauer son algunos representantes de dicha heterogeneidad teórica que observa la realidad, reconoce al ser humano como protagonista del mundo y busca la transformación hacia lo que es justo. Este paradigma, por un lado, busca una posición que supere el clásico choque entre los paradigmas Analítico y Hermenéutico, y, por otro, supera las posibilidades de este último puesto que no se queda en

²⁹ G. Pérez Serrano, *Origen y evolución de la Pedagogía Social*, cit., pp.193-231.

³⁰ G. Caliman, *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador*, in “Revista de Ciências da Educação”, 23, 2010, pp. 341-368.

³¹ W. Bóhn, & M. Soëtard, *Evolución del pensamiento pedagógico alemán (RFA) desde los años sesenta*, in “Revista Educación y Pedagogía”, 7, 1992, pp. 129-151.

la mera interpretación de la realidad social sino que plantea una teoría de la sociedad con intencionalidad práctica, ya que mediante la elaboración crítica de tesis sobre las problemáticas sociales más profundas (pobreza, exclusión, marginación, racismo, opresión), busca el cambio y la transformación³².

Finalmente, los últimos años del siglo XX han sido protagonistas por un desarrollo exponencial del ámbito tecnológico y relacionado con esto, un alto grado de globalización. Las distancias se acortaron gracias al desarrollo de toda una eclosión y democratización de los avances informáticos y en general de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La red mundial, Internet, generó nuevos cambios y mecánicas sociales, lo que creó a su vez nuevos fenómenos de mezcla cultural. En el ámbito político, antes como la Unión Europea asentaron una paz democrática que consolidó unas bases para la creación de un Estado de Bienestar en Europa.

Por tanto, este devenir histórico nos acaba presentando la siguiente síntesis al terminar el siglo XX: La Pedagogía Social como ámbito disciplinar empezó a encontrar una posición consolidada en el currículo de las universidades y figuras profesionales como las del Educador Social empezaron a aparecer en el mundo laboral. En términos científicos, la Educación Social, como objeto de estudio empezó a ampliarse fruto de cada vez mayores espacios de intervención, lo que dio lugar a periodos de amplio pluralismo teórico que hicieron que la ciencia evolucionase (evolucionan los métodos, la visión del objeto, las problemáticas), la disciplina creciese (el conocimiento aumenta, los ámbitos de intervención crecen y lo que se conoce y debe transmitirse es más amplio) (Pérez Serrano et al., 2014) y que el profesional se desarrollara (la identidad profesional se fortalece, la dimensión del conocimiento sobre el campo de trabajo se ve aumentada, la pluralidad de herramientas es mayor, así como sus responsabilidades y capacidad transformadora)³³.

³² J. Sáez Carreras, *El debate entre Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*, cit., pp. 9-48. J. A. Cáride, *El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social*, cit., pp. 123-161. A. Rodríguez Sedano, *La cuestión del método en la pedagogía social*, cit., pp. 161-176. M. P. Juárez, *Acerca del devenir de los paradigmas epistemológicos en Pedagogía Social y su impacto en el surgimiento de un pensamiento pedagógico latinoamericano*, in "Diálogos Pedagógicos", 28, 35, 2020, pp. 1-23.

³³ M. Ruiz-Corbella, A. M. Martín-Cuadrado & M. A. Cano-Ramos, *La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la*

4. *A modo de conclusión. El valor del análisis epistemológico para la identidad profesional del Educador social del siglo XXI.*

Coincidimos con Núñez Pérez³⁴ y su artículo titulado *Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?* con la idea de recuperar el espacio reflexivo que plantea el interrogatorio acerca del estatuto epistemológico en Pedagogía Social. Esta premisa cobra hoy un alto sentido tras los acontecimientos ocurridos a nivel mundial: el desarrollo de la era digital y la consecuente transformación del mercado de trabajo, los cambios en los espacios de sociabilidad y los patrones de consumo; la crisis económica, que estalló a finales de la primera década; y las actuales crisis, la migratoria que en mayor medida afecta al continente europeo como receptor de grandes masas de población procedentes de África y Oriente Medio; la sanitaria, derivada del COVID-19; y las futuras, tanto la relacionada con el cambio climático, como las que aluden directamente al contexto energético, en los planos de acceso, crisis de las viejas fuentes de energía, transición y auge de la energía verde. Todo esto pone encima de la mesa un conjunto de realidades políticas, económicas, educativas y sanitarias que han dado y darán pie a numerosos cambios y consecuencias sociales. Lo que presenta de forma constante incógnitas sociales ante las que aparece la urgente necesidad reflexiva propia del campo científico de la Pedagogía Social.

Sin duda, el combate de estos nuevos contextos de crisis social debe partir del análisis del devenir histórico de la Pedagogía Social como ciencia y conociendo lo que han ofrecido y ofrecen los tres principales paradigmas que en el mundo de las Ciencias Sociales han sido protagonistas. Como ya señalara Feroso³⁵, los paradigmas son herramientas eficaces para el establecimiento de planteamientos analíticos fundamentales de la teoría y la práctica en Pedagogía Social. El nacimiento y evolución de la disciplina científica que hemos expuesto no debe olvidar la influencia de cómo ha sido percibido su objeto de estudio, la Educación Social; que como hemos visto ha crecido fruto de los momentos de crisis a consecuencia de puntos clave de la historia humana, ya sean

ciudadanía, in “Perfiles educativos”, 37, 148, 2015, pp. 12-19.

³⁴ V. Núñez Pérez, *Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?*, in “Pedagogía social: revista interuniversitaria”, 11, 2004, pp. 111-134.

³⁵ P. Feroso, *¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?*, cit., pp. 61-84.

conflictos bélicos internacionales o revoluciones. De esta manera, el conocimiento de estos tres paradigmas en relación con la Pedagogía Social posibilitará una mayor profundidad en el entendimiento de este cauce evolutivo³⁶.

El contexto que el siglo XXI presenta reta la Educación Social como ejecutora de una Pedagogía Social a enfrentarse a lo que Colom³⁷ denominó como “ambientes socialmente inciertos”. Una realidad desde la que el autor establece varios puntales teóricos que todo educador social debe asumir. Estos son los siguientes: la contingencia, el enfoque sistémico, el enfoque eco-territorial, la descentralización, la globalización, la complejidad y el dinamismo.

La contingencia tiene que ver con la realidad del cambio constante, la incertidumbre que inunda a toda existencia social fruto de su dinamismo. Las instituciones o agentes sociales deben lidiar con problemas sociales que cambian y modifican su morfología al instante fruto de factores diversos que implican al profesional a estar inmerso en una esfera caótica que le somete a una readaptación constante. El enfoque sistémico entra en estrecha relación con el punto anterior pues comprende un modelo teórico de comprensión general en el que la globalidad en la que estamos inmersos está sometida a un proceso relacional en canales fruto de la apertura del sistema social, educativo, laboral, sanitario, económico, político y el transitar de los actores entre ellos. El enfoque eco-territorial se presenta como una especificación del enfoque sistémico en el que se prioriza e identifica la realidad comunitaria (Escuela, asociación, Familia, Barrio, localidad, etc.) en la que el sujeto social convive. Realiza así un elemento estabilizador hacia la tendencia global en pos de una defensa y atención del entorno próximo en favor del refuerzo de la identidad crítica de contextos determinados. La descentralización es una consecuencia del enfoque eco-territorial que implica metodologías adaptadas a los contextos específicos. Complejidad y dinamismo hacen referencia a una sociedad donde la diversidad cada vez se ve más representada y demanda una atención. Ello genera que las organizaciones sociales pasen de la rigidez al dinamismo, poniéndose al son del cambio constante y multifactorial. En cuanto a la Globalización, esta se ve representada en los códigos de una economía con unos mecanismos

³⁶ J. A. Cárde, *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* (Vol. 6), Barcelona, Editorial Gedisa, 2018.

³⁷ A. Colom, *¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social?*, cit., pp. 11-25.

homogéneos y en nada independientes que en determinados casos generan una desigualdad feroz en un contexto que cada vez más se aleja del denominado Estado de Bienestar en beneficio de dinámicas de corte neoliberal. Esta también se ve espoléada por el inminente papel que cumple la tecnología, modificando formas de trabajo, pautas de relación interpersonal, hábitos de consumo, etc. Lo que culmina con otro rasgo del proceso globalizador, el de la cultura. Las posibilidades de contacto transnacional entre los sujetos generan procesos de homogeneización cultural y de hegemonía cultural, perdiéndose oportunidades de supervivencia y enriquecimiento de culturas minoritarias representadas en la lengua, el arte, o el folclore, etc.

Articulando estos engranajes de corte teórico con la práctica de la Educación Social, esta debe representar una organización de carácter flexible y emancipatorio, fomentando la autonomía de los sujetos, la creatividad y la innovación. Siempre desde el conocimiento serio y asentado en el análisis de la trayectoria de las sociedades para la propia intervención educativa. Así se logrará la verdadera adaptación a las contingencias del medio social con argumentos de solidez científica, algo que debe estar siempre en la mente del profesional de la Educación Social.

Con ello se defiende la necesidad de que el Educador Social sea, además de sujeto práctico, sujeto reflexivo. Idea defendida en amplios sectores, sobre todo los ligados al ámbito docente³⁸. Ello implica un acercamiento entre teoría y práctica unidos a través de la acción crítica de las propias intervenciones sociales. Esto entra en estrecha relación con una manera de actuar y de ser que colocan al sujeto educador también en la posición de sujeto investigador, para lo cual, es necesario conocer el recorrido epistemológico de su disciplina científica, en este caso, la Pedagogía Social. El conocimiento de cómo se ha ido construyendo el conocimiento en una disciplina como esta alude a un compromiso con la intervención educadora, ya que coloca al sujeto profesional

³⁸ W. Carr, *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Ediciones Morata, 1996. F. Gil Cantero, «Educación con teoría». *Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa*, in “Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria”, 23, 1, 2011, pp. 19-43. W. H. Silva Carreño, *Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente*, in “Itinerario educativo”, 62, 2013, pp. 241-254.

en una posición de fuerza y no de debilidad, ya que no se encontrará a merced de una ignorancia paradigmática.

El profesional así dará sentido a su intervención y de ella podrá obtener datos, pues tendrá una mirada científica construida. A partir de ahí resolverá los problemas de cualquier ciencia a través de la aplicación de los métodos y técnicas científicas, pero habrá realizado lo más relevante: la formulación de la pregunta, la significación de la problemática a tratar dentro de un universo científico coherente. Por supuesto, desde la fortaleza que da el dominio de la epistemología.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022, pp. 79-92

Della scienza e dei suoi limiti nella pedagogia contemporanea: elementi di ambiguità e criticità nel discorso montessoriano

Letterio Todaro

La ricerca di solidi fondamenti epistemologici per la scienza dell'educazione ha spesso ritrovato in Maria Montessori un paradigma esemplare di pedagogia scientifica. Il saggio intende mettere in luce la problematicità della scienza pedagogica montessoriana, la quale storicamente colloca la sua genesi in un contesto che segna il trionfo di posizioni culturali contrarie alla dogmatizzazione della scienza sperimentale. La pedagogia del Metodo rinvia a una scienza dell'educazione complessa, contemplando piani diversi d'azione e restituendo consapevolezza di una dimensione spirituale della formazione che spinge a indagare nelle zone profonde dei fenomeni della coscienza e della vita.

Montessori's pedagogy has usually been conceived as a classical system of scientific-based pedagogy. The essay aims at enlightening the complexity of Montessori's scientific vision. Actually, the historical framework of its rising was widely characterized by the cultural opposition to science meant as a dogmatic faith. Looking at Montessori's explanation of her Method one can find a complex thought of what science of education is. Particularly, Montessori recognized a spiritual dimension in the human development and this acknowledgement led educational investigation to explore hidden aspects of life, that are simply not reducible to experimental control and applied science.

Parole chiave: Montessori, Pedagogia scientifica, Metodo sperimentale, Spiritualismo, Vitalismo

Keywords: Montessori, Science of Education, Experimental Methods, Spirituality, Vitalism

1. Una prima provocazione: Montessori, il primo Novecento italiano e gli echi del fallimento della pedagogia scientifica

Nel 1920 usciva in Italia un volume di critica pedagogica destinato a lasciare una qualche impronta nella successiva tradizione degli studi di storia della pedagogia. La forza d'impatto di quell'opera non stava nella robustezza del suo impianto teorico o nella notorietà del suo au-

tore, quanto nella portata polemica acclarata nel suo titolo, che ben sintetizzava l'esito di una ormai trionfante riuscita degli indirizzi neoidealistici nell'orientare, nel complesso, la cultura dell'educazione in Italia. Il volume esibiva un titolo inequivocabile in relazione all'individuazione dei suoi obiettivi critici: *Il fallimento della pedagogia scientifica*¹. L'autore, Filippo Giuffrida, era uno studioso appartenente alle seconde file della folta compagine neoidealistica, ma ben inquadrato dentro gli indirizzi di scuola². Il volume veniva dato alle stampe a Città di Castello, presso la neonata casa editrice Il Solco, nella quale convergeva l'esperienza di precedenti maestranze tipografiche locali, al cui esercizio professionale risaliva anche la conduzione dello stabilimento Lapi³: ossia, lo stabilimento tipografico presso cui, nel 1909, aveva visto la luce la prima edizione di *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini*⁴, l'opera destinata a conferire uno straordinario successo alle iniziative pedagogiche di Maria Montessori⁵.

Quell'opera di scuola neoidealistica onestamente compilata da Filippo Giuffrida, sulla base di un'ispirazione dettata da un pungente acume polemico, descriveva ciò che a conclusione dei primi due decenni del nuovo secolo sembrava ormai un dato evidente⁶.

Le tesi esposte sancivano la chiusura definitiva di tutto un precedente capitolo della cultura pedagogica che, alla coscienza dei contemporanei, appariva il frutto di un momento di sbandamento e di ubriacatura nel campo degli studi sull'educazione, fatalmente condotti fuori strada a causa delle fallaci lusinghe e delle fuorvianti sirene elevate dai modelli della scienza positiva e sperimentale. Le voci della scuola neoidealistica scivolavano sul velluto nel dichiarare e nel met-

¹ F. Giuffrida, *Il fallimento della pedagogia scientifica*, Città di Castello, Il Solco, 1920.

² L. Todaro, *Giuffrida Filippo*, in G. Chiosso (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione*, vol. I., Milano, Bibliografica, 2013, pp.663-664.

³ F. Caringi, *Il Solco società editrice*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008, pp.518-521.

⁴ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello. S. Lapi, 1909.

⁵ P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003.

⁶ V. La Rosa, *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche d'orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2020, p.231.

tere a nudo tutti gli equivoci, le incongruenze, le contraddizioni, i limiti di quanto, sulle orme di un inseguimento pedissequo dei precetti di un empirismo eretto a massimo orizzonte di riferimento della scienza pedagogica, aveva contribuito a determinare la rovinosa caduta della pedagogia ad una registrazione insignificante di dati antropometrici ed aveva condannato ad un deperimento asfittico il concetto dell'educazione, confinandolo dentro gli schemi di una teoria dello sviluppo circoscritta all'interno di un piano di destino naturale.

L'evocazione del fallimento della pedagogia scientifica denunciava l'impossibilità di chiudere il discorso sull'educazione dentro le pretese esplicative della scienza. E di fronte a quelle presunzioni rinvenibili nell'atteggiamento positivistico che aveva polarizzato un'intera stagione della pedagogia intorno al tentativo di integrare la lettura del fenomeno educativo dentro il perimetro del "dato naturale", così come di fissare il suo inquadramento nei termini di un oggetto di studio passibile di completa risoluzione dentro categorie di analisi scientifica, occorreva adesso proclamare ad alta voce come i confini del pedagogico travalicassero da ogni lato il segno di una riduzione empirico-naturalistica⁷.

Quando il saggio di Filippo Giuffrida veniva a dichiarare senza tema di smentita il fallimento della pedagogia scientifica, in realtà, la critica idealistica era già al suo trionfo e l'operazione di riappropriazione del tema educativo dentro un diverso sentire, che si mostrasse in grado di riscattare la visione globale del problema dell'educazione dalle angustie del verbo positivista e di liberare i suoi portati di significato dalle gabbie restrittive surrettiziamente imposte dagli obblighi dell'operare scientifico – ossia, dalle operazioni di misura, dai tecnicismi, dall'accoglimento dei precetti di tipo pratico-prescrittivo, dalle ideologizzazioni delle teorie evolucionistiche e dalla universalizzazione astratta di schematismi metodologici – era già largamente in atto, operando su più versanti, non esclusivamente operanti in chiave neo-hegeliana⁸.

Si può anzi dire che già sul finire del XIX secolo e poi ancora con

⁷ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012, pp.112-125.

⁸ Id., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp.119-255. L. Cantatore, *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, (edizione critica a cura di L. Cantatore), Pisa, Edizioni Ets, 2020, pp. 7-43.

maggior decisione con l'inizio del nuovo secolo, la “ricostruzione” della pedagogia in termini di affermazione di un sapere che mostrasse di comprendere al suo interno anche elementi, conoscenze, indicazioni tratte dall'avanzamento delle pratiche scientifiche e di regolarsi anche sulla base di orientamenti metodologici ordinatamente controllati, ma il cui perno di appoggio gravitava attorno ad un asse di diversa natura e consistenza, collocato altrove rispetto a quelle piattaforme di coordinamento delineate dalla scienza, dischiudeva un cantiere di lavoro pienamente all'opera e insignito di successo⁹.

Anzi, per guardare con più precisione al panorama italiano e riprendere una sicura indicazione storiografica tratta dagli studi di Garin, esattamente il discorso sull'educazione e il terreno della riorganizzazione delle discipline pedagogiche avrebbero individuato le aree d'intervento più qualificate ove si sarebbe concentrato un fervido lavoro ricostruttivo, straordinariamente notevole per la capacità di dispiegamento di visioni neoumanistiche portate a celebrare adesso la libertà, lì dove prima si era aperta la minaccia del determinismo; portate a dichiarare un valore di preferenza per un senso di plasticità riguardo alla visione dei processi della formazione umana, lì dove prima si era rincorsa la calibratura delle “tare” ereditarie e si era marcato l'accento sulla riproduzione ripetitiva di meccanismi naturali; portate infine a celebrare la spinta vitale verso l'innovazione originale e creativa, lì dove si era allargato il senso della fissazione di comportamenti acquisiti e la replica automatica di abitudini¹⁰.

Occorre, a questo punto, chiedersi verso quale posizione epistemica mostrasse di propendere il discorso sull'educazione sviluppato da Maria Montessori a partire dalla estensione del *Metodo della pedagogia scientifica*; occorre altresì domandarsi quale fosse la direzione indicata da quel nuovo indirizzo della pedagogia e verso quali traguardi quel discorso intendesse orientare lo sguardo sulla formazione.

2. *La scienza umana del Metodo al di là degli artifici della scienza: “saper chiamare entro l'anima del fanciullo”*

⁹ F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia: il fronte antidealistico della pedagogia italiana (1900-1940)*, Milano, Mursia, 1989; Id. *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010, pp.131-252.

¹⁰ E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900/1943*, Roma-Bari, Laterza, 1966, pp.9-13.

Quando Maria Montessori comincia a presentare ai propri lettori quel volume destinato a grande celebrità, a cui ella assegna originariamente il titolo di *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, tiene subito ad avvertire che essi non si troveranno di fronte ad un trattato di pedagogia scientifica¹¹. La nozione stessa di “pedagogia scientifica” viene evocata ad indicare un’aspirazione o, per meglio dire, un *desideratum*, la cui realtà e la cui concretizzazione è ancora di là da venire¹². Piuttosto, il discorso di Montessori si concentra nel mettere immediatamente in guardia tanto gli studiosi della disciplina pedagogica, quanto tutti coloro che ad essa si rivolgono ricercandovi delle linee regolative per organizzare la preparazione delle insegnanti/maestre che avranno a che fare con i bambini dai tre ai sei anni, dalla pericolosità di un equivoco di fondo¹³.

Difatti, agli occhi della prestigiosa studiosa italiana la ricerca di una pedagogia scientifica evidenziava il bisogno di uscire dalle strettoie procurate da un intendimento che ella stessa definisce come inficiato da una visione della scienza “materialistica” e “meccanicista” e il cui risultato è coinciso con la vana pretesa di attendere lo scaturire della scienza dell’educazione dalle ricerche sviluppate dall’antropologia pedagogica e dalla psicologia sperimentale¹⁴. Insistendo sullo stesso errore, a suo avviso, si è infelicitamente creduto di poter preparare i maestri “alla Pedagogia Scientifica insegnando loro Antropometria e Psicometria”¹⁵.

Il primo avvertimento di tipo “epistemologico” che la presentazione del Metodo propone allo studioso di pedagogia è, dunque, relativo al far chiarezza su una distinzione di piani, che, per restare esattamente legati al linguaggio prediletto da Montessori, si appalesa nel mo-

¹¹ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), Roma, Ermanno Loescher, 1913, p.5.

¹² P. Trabalzini, *op. cit.*, pp.28-35.

¹³ S. Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni, 1990, pp.145-149.

¹⁴ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.24.

¹⁵ *Ibidem*, p.11.

mento in cui intorno alla concezione medesima dell'operare scientifico si comincia a differenziare il livello della “materia” – puramente corrispondente all'individuazione del funzionamento di una specie “meccanismo” - e il livello dello “spirito”¹⁶.

Il paziente soffermarsi dell'autrice del *Metodo* sulla notevole differenza che – a suo giudizio – corre tra la scienza dei gabinetti sperimentali, dei laboratori e degli esperimenti in provetta, sintetizzata nell'immagine della “scienza degli infusori” ed una scienza che invece entra sul piano della considerazione dell'umano, risulta funzionale al voler indicare come l'approccio allo studio dell'infanzia abbia da intendersi sostanzialmente diverso, nella sua qualità, da una sorta di naturalismo appartenente alle pratiche di osservazione entomologica¹⁷.

Allora, per quanto potrebbe apparire stonato rispetto alle aspettative istintivamente suscitate dall'imbattersi in un volume che nel suo titolo porta ad evidenza un altisonante richiamo alla “pedagogia scientifica”, occorre considerare come l'esempio paradigmatico a cui Montessori fa riferimento per comunicare una direzione di sguardo a cui deve rivolgersi l'impianto di una nuova pedagogia, piuttosto che mettere al centro della riflessione una qualche figura esemplare tratta dalla storia della scienza, richiami all'intelligenza del lettore una figura esemplare di un riformatore spirituale: Francesco d'Assisi¹⁸.

Riepilogando l'aneddoto appositamente richiamato da Montessori, l'eccezionale opera di “ricostruzione” della Chiesa a suo tempo messa in atto da Francesco d'Assisi certamente non coincise con l'opera materiale della restaurazione della Porziuncola e della paziente riedificazione in pietra operata dal Santo e dai suoi confratelli della struttura fisica di una chiesa diroccata; la sua opera ricostruttiva era da riconoscersi in tutta un'opera più profonda di rigenerazione interiore, in grado di rinnovare profondamente la cristianità e condurre al “trionfo dello spirito”¹⁹. Allo stesso modo, aver confidato nell'avvento di una pedagogia scientifica innalzata sulle “pietre del duro a arido esperimento da gabinetto”²⁰, ossia aver illusoriamente fatto coincidere il livello

¹⁶ *Ibidem*, p.10.

¹⁷ *Ibidem*, p.12.

¹⁸ F. De Giorgi, *Maria Montessori modernista*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, vol. 16, 2009, pp.199-216.

¹⁹ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.9.

²⁰ *Ibidem*.

epistemico della pedagogia con il piano di quei trattamenti fisici che agiscono dentro le dimensioni dell'empirico e dello sperimentale, equivale all'averne impoverito e falsato l'identità, lasciandola al di qua di una soglia, di fronte alla quale alla scienza pedagogica sfugge ancora il suo *quid* autentico. In altro senso, sembra proprio che la pedagogia scientifica non abbia ancora potuto vedere la luce, poiché al massimo se ne è fatta una mera tecnica incapace di "vedere l'uomo"²¹.

Lo schema concettuale della "visione" diventa quindi fondamentale per instradare la pedagogia verso l'appropriazione del suo oggetto e contemporaneamente l'immagine della "soglia" segnala la necessità di varcare un limite in grado di aprire ad una comprensione della questione pedagogica che si situi oltre una dimensione di fenomeni registrabili dentro un ordine appena fisico e materiale.

È possibile, insomma, che la pedagogia scientifica rimanga appena un abbozzo o meno ancora una vaga illusione fino a che lo spettro di osservazione dello "scienziato dell'educazione" si fissi sul piano di un'osservazione obbediente ad un approccio naturalistico o altrimenti risultati parametrata sulla base dell'introduzione di variabili e di ordini di misura artificialmente imposti.

Ancora più sorprendente, potrà risultare, allora, il salto di qualità richiesto da Montessori per entrare in sintonia con le note di quello "spirito" che solo può guidare nell'appropriazione di un "metodo" per la "pedagogia scientifica". E il senso di questa sorpresa può essere carpito seguendo ancora il filo di un ulteriore aneddoto opportunamente da lei ricordato: molto più forte e molto più singolare nella sua intensità di rimandi di significato rispetto allo stesso aneddoto francescano, nella misura in cui esso rievoca un pezzo di storia personale.

"Circa dodici anni fa, essendo dottore assistente alla Clinica Psichiatrica nell'Università di Roma, ebbi occasione di frequentare il manicomio per lo studio dei malati da scegliersi a scopo di didattica clinica e in tal modo m'interessai ai bambini idioti. ... Fu così che interessandomi agli idioti venni a conoscere il metodo speciale di educazione di questi infelici bambini ideato da Edouard Séguin ..."²².

Così inizia l'exkursus autobiografico con cui Maria Montessori descrive meticolosamente quello che può considerarsi il racconto di una

²¹ *Ibidem*, p.13.

²² *Ibidem*, p.26.

“conversione” alla pedagogia²³, condotto e maturato a definitiva completezza allorché - ella aggiunge -: “credetti d’intuire che quei metodi non avevano nulla di *speciale* all’istruzione degli idioti ... e a poco a poco acquistai il convincimento, che metodi consimili applicati ai fanciulli normali, avrebbero svolta la personalità in un modo meraviglioso, sorprendente”²⁴.

La sottolineatura di questa impressione di sorpresa e di superamento di una soglia che impediva prima di vedere in quegli “infelici” degli uomini e poi in tutti ed in ciascun bambino “il padre dell’Uomo”²⁵ e a cui corrisponde l’ingresso nel dominio epistemico autentico della pedagogia evidenzia il senso di un’acquisizione di sguardo che esattamente segna l’oltrepassamento di una visione eminentemente oggettivistico-medica²⁶.

Montessori educatrice e “scienziata dell’educazione” nasce esattamente nel momento in cui ella smette i panni della Dottoressa. Citando esattamente le sue parole: “Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l’intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente *pedagogica*, anziché prevalentemente *medica*”²⁷.

E così, parafrasando e sintetizzando il resto del suo racconto, mentre i medici continuavano a dibattere sulla questione nei congressi di medicina, ella, con audacia, ne faceva un argomento da dibattere in sede di scienza pedagogica nei congressi di “educazione morale”²⁸ e quella conversione faceva in modo di illuminare chiaramente la consapevolezza su come lo studio pratico dei materiali educativi ancora a nulla ambisse a poter valere senza una corrispondente abilità pedagogica nell’usarlo.

Ancora una volta, quindi, la pedagogia poteva guadagnare terreno

²³ G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Edizioni Ets, 2001, pp.82-83; R. Turco, *Alla ricerca dell’amoroso lavoro. Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*, Roma, Armando, 2016, p.21.

²⁴ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.27.

²⁵ Sui relativi aspetti: R. Regni, *Il bambino padre dell’uomo: infanzia e società in Maria Montessori*, Roma, Armando, 1997.

²⁶ R. Foschi, *Maria Montessori*, Roma, Ediesse, 2012, pp.111-112.

²⁷ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.27.

²⁸ A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2005, pp.26-27.

lì dove si fermava il sistema di una scienza plasmata da inclinazioni epistemiche tendenti all'oggettivazione e alla regolazione empirica: se da una parte c'erano collezioni di strumenti, apparecchi e dispositivi, manuali e guide di metodo, da nessuna parte poteva dirsi che si palesasse l'intenzione formativa della pedagogia fino a quando quei materiali non fossero stati animati e portati alla vita per il risveglio generato dal risuonare di una "voce": "Bisogna saper chiamare entro l'anima del fanciullo, l'uomo che vi sta assopito. Io ebbi questa intuizione: e credo che non il materiale didattico, ma questa mia voce che li chiamava *destò* i fanciulli e li spinse ad usare il materiale didattico e ad educarsi»²⁹.

Vale senz'altro la pena di valorizzare più di quanto probabilmente non sia stato fatto fin qui questo segnale verso una fenomenologia della personalizzazione che interviene nel costituire il tessuto organico di una pedagogia che, alle radici del processo della formazione, riconosce la manifestazione di una "voce", la quale chiama la personalità del bambino e fa da suo "risveglio".

Se la pedagogia non può nascere fin quando resta attaccata sul piano "fisico" della materia, mancando di un adeguato respiro spirituale, Montessori è ben consapevole che il metodo della pedagogia scientifica non potrà spiegare le vele se esso verrà identificato come una tecnica, un sistema da manovrare con la neutralità di un "fare" da laboratorio, un apparato artificiale di manipolazione di strumenti o una strategia di organizzazione materiale dell'ambiente.

La dimensione più squisitamente scientifica della pedagogia non sta nella parte materiale dell'agire educativo, né tanto meno coincide con uno studio ingegneristico dello spazio o degli arredi dell'ambiente di apprendimento. La dimensione eminentemente scientifica del metodo riguarda la posizione e l'allargamento di un atteggiamento che riesce a vedere oltre, che si avventura verso una zona di drammaticità che abbraccia "lo spirito" e non "il meccanismo" di una scienza destinata a penetrare nella costruzione dell'interiorità, e che riguarda la comunicazione di un'intuizione primitiva, la quale integra la formazione del bambino dentro il più completo fiorire della vita: "La vita si

²⁹ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.30.

manifesta, la vita crea, la vita dona”³⁰. Di conseguenza, il metodo della pedagogia scientifica risulta intimamente sostenuto da una tensione dinamica che non è più appena riconoscibile in un approccio di ordine terapeutico, bensì da un approccio di “cura”, il cui profilo si descrive una parabola di natura “formativa”. Tutto ciò fa sì che non si possa separare la pedagogia da una traccia di riconoscimento che mette in gioco atteggiamenti profondamente personalizzanti e di “aiuto allo sviluppo”, a favore di un nucleo embrionale di vita, del resto ancora fragile e delicato nel bambino³¹; atteggiamenti alieni da qualsiasi comprensione di ordine meramente materiale della scienza dell’educazione e, altresì, fondamentali per il costituirsi del metodo della pedagogia scientifica³². Si tratta di atteggiamenti rivolti direttamente alla persona del bambino e che conducono la scienza dell’educazione verso una dimensione prossima alla sublimità del sacro: atteggiamenti che si esplicano segnatamente nelle forme dell’incoraggiamento e del conforto, dell’amore e del rispetto³³.

Del resto, la potenza evocatrice di una voce che chiama profeticamente alla vita è compresa anche in un’immagine apicale dell’esposizione del metodo della pedagogia scientifica; ovvero, in quell’immagine carica anche di fascino e di mistero che viene esposta nelle pagine dedicate a comunicare il valore di sublimità che nelle Case dei Bambini viene assegnato alla disciplina del silenzio³⁴:

“Ora tutto è quieto come se non ci fosse più nessuno.

Raggiunto questo grado chiudevo al buio le finestre e dicevo ai bambini: Adesso ascoltate una voce leggera che vi chiama per nome.

³⁰ *Ibidem*, p.73.

³¹ T. Pironi, *L’insegnante secondo Maria Montessori*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, n.2, 2007, (consultabile online, <https://rpd.unibo.it/article/view/1491>, ultimo accesso 07/01/2022).

³² T. Pironi, *Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola*, in “MeTis”, a.IV, n.2, 2014, (consultabile online, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-2-122014-suggerioni-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia/133-saggi/627-maria-montessori-e-la-formazione-degli-insegnanti-per-una-nuova-scuola.html>, ultimo accesso 07/01/2022).

³³ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.31.

³⁴ R. Foschi, E. Cicciola, *La leggenda nera di Maria Montessori. Considerazioni storiografiche*, in R. Foschi, E. Moretti, P. Trabalzini, (a cura di), *Il destino di Maria Montessori*, Roma, Fefé Editore, 2019, pp.130-134.

89 - *Della scienza e dei suoi limiti nella pedagogia contemporanea: elementi di ambiguità e criticità nel discorso montessoriano*

Allora in una stanza vicina dietro ai bambini, attraverso la porta spalancata, chiamavo a voce afona, ma strisciando le sillabe lungamente, come si chiamerebbe qualcuno attraverso le montagne, e questa voce quasi occulta sembrava che giungesse al cuore dei bambini e chiamasse la loro anima. ... Allora mi accorsi che l'anima del fanciullo ha pur essa i suoi premi e i suoi godimenti spirituali³⁵.

La scienza dell'educazione, insomma, si costituisce attorno a uno sguardo sul bambino che apre a un ventaglio di atteggiamenti di per sé sfuggenti alle classiche operazioni dell'operare scientifico: quantificazione, misurazione, registrazione, classificazione, comparazione e via dicendo. Il codice della scienza dell'educazione – come appena ricordato – parla i linguaggi del rispetto e dell'incoraggiamento, del conforto e dell'amore: il suo dominio appartiene ad un altro regno e la sua altezza è certamente vertiginosa perché ha da confrontarsi con una dimensione autentica dello sviluppo della vita che si presenta in tutto il suo spontaneo affermarsi come un dato spontaneo di libertà³⁶.

3. *Una provocazione finale: il sottofondo culturale del Metodo e l'eco del rifiorire della metafisica*

Nel recentissimo e accurato lavoro di Erica Moretti, *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's Rights*³⁷, la puntuale analisi dedicata dall'autrice alla ricostruzione dell'intera vicenda biografico-intellettuale dell'illustre pedagogista italiana, lungo il profilo del recupero storico di un peculiare atteggiamento che ispira Montessori – dall'origine del suo percorso e poi fino ai suoi esiti finali – nel riconoscere nell'educazione la strada preferenziale per una profonda rigenerazione dei rapporti umani in quanto fondati su un principio di armonia e di pace³⁸, non sfugge ad una sag-

³⁵ M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1948), Milano, Garzanti, 1999, pp.156-157.

³⁶ M. Gilsoul, *Maria Montessori. Une vie au service de l'enfant*, Paris, Desclée De Brouwer, 2020, pp.293-294.

³⁷ E. Moretti, *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's Rights*, Madison- Wisconsin, The University of Wisconsin Press, 2021.

³⁸ Su questi aspetti specialmente si è soffermato a suo tempo, G. Cives, *Maria Montessori educatrice della pace*, in Id., *La Pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Scandicci-Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp.165-178.

gia considerazione critica circa l'opportunità di valorizzare certi richiami culturali, i quali riferiscono di talune impronte di pensiero sistemicamente attive ed operanti nel sottofondo della pedagogia montessoriana, nonché ispiratrici del suo organizzarsi in una "visione" e in una filosofia dell'educazione³⁹.

Potrà, per esempio, suonare a prima vista dissonante la messa in evidenza di un più o meno sotterraneo legame che, da una convinzione profondamente montessoriana – imperniata sull'idea che ogni felice realizzazione appartenente alla civilizzazione e che contribuisce ad impreziosire il senso del progresso umano provenga da una "forza interiore" – può condurre fino a Schopenhauer⁴⁰. Eppure, si tratta di una connessione più che indovinata: anzi certamente azzeccata e meritevole di essere meglio illuminata per cominciare a distendere un quadro di riferimenti culturali – per certi versi sostanziali e ineludibili – al fine di collocare i registri della pedagogia montessoriana dentro il respiro del loro tempo.

Motivo per cui, guardando estesamente alla stagione in cui il *Metodo* prende forma e si modella, l'atmosfera diffusa che permea il sistema della cultura riferirebbe di un prepotente ritorno alla metafisica e dimostrerebbe il rigoglio di atteggiamenti che – dall'intuizionismo alla fenomenologia, dal vitalismo alla psicoanalisi, dal pragmatismo alle diverse effusioni dello spiritualismo – solo un certo modello storiografico coordinato da valori-guida appartenenti a un'epistemologia dominata dal prestigio della scienza, ha brutalmente categorizzato in termini negativi, se non spregiativi, appiccicandovi sopra la nozione di "irrazionalismo"⁴¹.

Bene: se così fosse, forse potrebbe vantare valore di attendibilità l'utilizzo di insospettate chiavi ermeneutiche in grado di comprendere la direzione di sguardo della pedagogia montessoriana come più sintonizzata sugli accordi di quei registri "irrazionalistici" che non sull'enfasi di un modello classico di razionalismo pedagogico.

Intelligentemente, quel sorprendente riferimento al senso di un'irruzione originaria della vita, come corrispondente ad una forza irrimediabile che conduce a rintracciare dentro la teoria montessoriana

³⁹ Sull'opportunità di raccordare la lettura della pedagogia scientifica montessoriana con la ricerca di un profilo di filosofia dell'educazione si veda B. Kolly, *Montessori. L'esprit et la lettre*, Paris, Hachette Education, 2018, pp.11-19.

⁴⁰ E. Moretti, *The Best Weapon for Peace*, cit., pp.49-50.

⁴¹ R. Bodei, *La filosofia nel Novecento (e oltre)*, Milano, Feltrinelli, 2015.

dello sviluppo talune radici vitalistiche ed a riscontrarvi significative analogie con posizioni volontaristiche⁴² – elementi di per sé visibili nella consegna del processo formativo all'espressione di un'originaria attività spontanea, aderente alle tendenze della personalità in formazione del bambino⁴³ – nell'esposizione precedentemente citata di Moretti viene situato dentro un ragionamento più esteso e profondo, il cui nucleo concettuale è convenientemente reso nel titolo assegnato al corrispondente capitolo: *Peace from Within*⁴⁴.

Ecco: guardare l'interno; guardare dentro ed in profondità; affondare le radici della scienza dell'educazione immettendola dentro una visione che può trovare e recuperare le sue ragioni anche nel supporto garantito dalle mediazioni della scienza ma che, intuitivamente, procede nell'osservare direttamente le direzioni energetiche del vitale; ricercare i riflessi del cosmico percorrendo in parallelo i sentieri della formazione di un ordine interiore e quelli delle mirabili costruzioni dell'universo: poter celebrare, infine, attraverso la scienza della formazione un sentimento di abbraccio cosmico universale: a tutti questi livelli che identificano caratteri pienamente distintivi della scienza del *Metodo*, si può appurare come la disciplina montessoriana dell'educazione risulti generata e sorretta da una visione intuitiva e fenomenologica della "vita": unica "superba dea"⁴⁵.

Per finire, allora, forse la migliore conclusione per segnare il senso del presente saggio, può consistere nel ricordare ancora le parole criptiche di Maria Montessori, sempre paradigmaticamente devote di fronte allo spettacolo del miracolo eterno della vita, a cui l'educazione deve servire da facilitazione del libero sviluppo e della sua libera espansione:

“Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, con interessamento umano, lo svolgersi della vita

⁴² C. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp.80-85.

⁴³ G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Roma, Anicia, 2008, pp.59-66.

⁴⁴ E. Moretti, *The Best Weapon for Peace*, cit., pp.18-69.

⁴⁵ M. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, (seconda edizione accresciuta e ampliata con molte tavole e figure), cit., p.74.

infantile”⁴⁶. ... “L’istinto di libertà atterra gli ostacoli, procedendo di vittoria in vittoria, È questa forza intima e grandiosa della vita, forza latente spesso nell’incoscienza, che manda avanti il mondo”⁴⁷.

⁴⁶ *Ibidem*, p.73.

⁴⁷ *Ibidem*, p.21.

“La vita deve essere protetta”: il senso dell’educazione in Maria Montessori

Alessandra Avanzini

In questo articolo ho considerato Montessori come studiosa ed educatrice, mettendo a fuoco il cuore del suo pensiero e della sua azione educativa nelle Case dei bambini: il valore della vita come punto di partenza e di arrivo di ogni crescita umana. Montessori mette in dubbio non solo e non tanto l’educazione tradizionale in sé, ma la cultura nel suo insieme, che nel tempo ha sempre fatto prevalere il valore della morte, della guerra e questo ha trasmesso alle nuove generazioni. Tuttavia se scopo dell’educazione è un mondo migliore, la pace non può essere un obiettivo fittizio, detto a parole, contenuto come un altro, ma deve diventare struttura stessa del nostro pensare il mondo. Su questo principio, che richiama la vita come valore universale e condiviso, ogni contenuto si struttura e si conforma costruendo un uomo nuovo, capace di pensare e quindi dare forma ad un mondo diverso e profondamente migliore.

In this article I considered the core of Montessori’s thought, namely the value of life as the starting point and at the same time the aim of any educational path. Montessori discusses and doubts not only the traditional education but most of all the traditional western culture, imbued with the value of death and war. For centuries young people have been nurtured with the sad and wrong value of death in their mind and not with the dream of life. As a consequence, our society is built up on the wrong values, certainly not on humanity. Considering these premises if we want the world to be a better one, peace cannot be, as it has been so far, a secondary aim; it cannot remain a content, but has to become a structure that shapes everything we learn and think. From the universal value of life, we need to conform every educational content. Only in this way we can enhance the birth of a new man, able to allow the renaissance of a new world that will be peaceful and one worth living in.

Parole chiave: Montessori, educazione, pace, scuola, casa dei bambini

Keywords: Montessori, education, peace, school, children’s houses

1. La visione educativa di Montessori è variegata, complessa, dinamica; sarebbe necessario quindi un lavoro ben più ampio per coglierne a fondo questo volto poliedrico, negli slanci positivi e nelle

chiusure¹. In queste pagine allora glisserò sui problemi e le aporie per concentrarmi su alcune strutture di fondo, che sappiano farne emergere la modernità, la peculiare originalità e anche l'utilità ai fini di una visione educativa che sarebbe così necessaria per costruire oggi una società e una scuola migliori. Questo mio volo sulle pagine montessoriane si muoverà nella logica dell'intreccio, tra quelli che vedo come limiti profondi dell'oggi e le aperture straordinarie del suo pensiero, che purtroppo non hanno, per vari motivi, potuto radicarsi nella nostra visione.

Il primo punto da cui vorrei partire è il senso dell'educazione. Perché educare? Normalmente oggi, in un mondo in cui domina la logica del fare e dell'ottenere, si dà per scontata la necessità dell'educazione, senza però porsi domande su cosa essa sia e sul suo scopo, quasi fossero ricami teoretici che distolgono dall'azione. In questa luce, Montessori invece ha il coraggio di alzare lo sguardo, puntare alto e oltre la banalità dell'alfabetizzare, del dare una istruzione, del disciplinare; anzi, il suo punto è proprio partire dalla consapevolezza che questo tipo di educazione, che si limita a trasmettere sostanzialmente il patrimonio culturale che c'è, è un fallimento e non è neppure da considerarsi come educazione. Come mai? Perché se ci si riflette, insieme a questa trasmissione, anche laddove essa abbia avuto successo, le guerre non sono mai cessate. “Nobili idee e alti sentimenti sono sempre esistiti e sono sempre stati trasmessi con l'insegnamento, ma le guerre non sono mai cessate”². Il punto è di grande interesse: trasmettere al bambino delle nozioni che non sono in grado di portarlo a riflettere sul valore della vita, e in qualche modo a rifondare in modo del tutto libero questo stesso valore, non ha alcun senso. L'educazione deve guardare alto e oltre se stessa, deve avere come obiettivo insostituibile e

¹ Per l'approfondimento dei vari aspetti legati alla riflessione scientifica montessoriana rimando ai miei: *Educazione nuova, scienze 'esatte' e pedagogia scientifica. Una rilettura del caso Montessori*, in A. F. Araújo, J. Machado de Araújo (org.), *História, Educação e Imaginário*, Universidade do Minho, 2004; *A Criança Nova em Maria Montessori*, con A. Filipe Araújo e J. Machado de Araújo, in “História da Educação”, n. 18, settembre 2005; *Montessori*, in G. Genovesi, L. Bellatalla (a cura di), *Storia della pedagogia: questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006; *Ruolo e funzione dell'insegnante nell'opera di Maria Montessori*, relazione per il IV convegno Spicae *La formazione docente tra attualità e storia*, Università di Ferrara, maggio 2009; *La función y el papel desempeñado por la maestra en la obra de Montessori*, in «Historia da Educação», vol. 14, 2010.

² Maria Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente* (prima edizione in inglese col titolo *The absorbent mind*, 1949), Milano, Garzanti, 1999, p. 2.

primario il rispetto della vita, e di conseguenza la pace.

Quando Montessori parla di ‘Uomo Nuovo’ intende proprio questo, un uomo che sia capace di comprendere il valore della vita e non essere “vittima degli eventi”, ma al contrario comprendere la dignità del bambino e dell’uomo in senso lato e quindi “divenire capace di dirigere e plasmare l’avvenire della società umana”³. Ciò che deve guidare lo sguardo del maestro nella scuola, dunque, così come il genitore, non è un generico e rischioso interesse a trasmettere ciò che porterebbe a divenire ripetitori di ciò che già c’è; è inevitabile in questa logica il perpetuarsi di una dinamica di ipocrisia nell’uomo e nelle società, perché non si insegna a cercare la propria autentica capacità di esistere, la propria libertà di esprimersi e di desiderare. E una società basata sull’ipocrisia è una società drammaticamente triste che non può che portare ad azioni irrazionali e devastanti.

Ciò che deve allora guidare il maestro è invece un’idea di grande respiro, che sappia illuminare ogni sua azione e permetta al bambino, a colui che è guidato in questo percorso, di comprendere se stesso e dare un senso *libero* alle proprie azioni. È difficile e la strada è lunghissima perché la prima reazione è il movimento caotico e senza direzione; il bambino/ragazzo non viene aiutato a camminare su binari che ci sono già e danno sicurezza, ma a costruire per se stesso i binari che desidera, per poi saperli indirizzare assecondando la propria crescita e muovendosi dentro un contesto di cui deve divenire consapevole per scegliere in modo davvero libero. È qui che si colloca l’idea di ‘autoeducazione’ montessoriana così come la sua particolare idea di disciplina. Entrambi concetti che rimangono non fuori, ma dentro l’interiorità straordinariamente intensa e in divenire del bambino. È dentro se stesso che bisogna indirizzare lo sguardo del bambino affinché egli sappia individuare quelle strutture di pensiero che lo potranno rendere libero e capace di assecondare la propria natura, la naturalezza dell’educazione che in lui si svolge.

Il percorso educativo infatti è qualcosa di istintivo: il bambino istintivamente ‘assorbe’ il mondo intorno a lui: il problema è che se lo lasciamo a se stesso, o gli ‘trasmettiamo’ questo mondo e i suoi specifici valori come la società adulta li ha già organizzati e incasellati, egli ne diviene vittima in modo acritico e irresponsabile. Cosa fare allora?

In un percorso che nelle pagine montessoriane mescola tre piani, quello del metodo (tecnica), quello della riflessione scientifica infine

³ *Ibidem*, p. 7.

quello della direzione di senso alla ricerca, Montessori costruisce la sua proposta: fare dell'ambiente un ambiente adatto al bambino, affinché egli da solo possa ritrovare se stesso, gli strumenti con cui dare vita al mondo, conoscerlo e dargli la direzione corretta. Come è possibile trovare da qualche parte la presunzione di dire a qualcun altro qual è la direzione corretta? Individuando il principio più universale che esista, quello che può essere valido al di là dello spazio, del tempo, delle culture, delle età; questo principio è il rispetto della vita in ogni sua forma. Si tratta di una idea guida capace di rispettare la libertà e la diversità di tutti. Ogni altro contenuto imposto diviene limite.

È un principio complesso da comprendere perché spesso lo si passa come se fosse una sorta di comandamento che arriva dall'esterno, un obbligo cui adeguarsi; invece deve arrivare ad essere veramente compreso. Solo così diviene autentico, sincero e motore di cambiamento e libertà. Solo così può arrivare a costruire una nuova e universalmente valida idea di educazione verso un mondo migliore, in cui l'uomo possa davvero dirsi più felice.

Per provare a cogliere più a fondo la visione del mondo montessoriana, indispensabile per comprenderne l'idea scientifica, credo sia utile accostarla, anche se solo con un accenno, a un poeta/filosofo quale Leopardi, che nel suo tempo ha aperto lo sguardo verso un'epoca nuova, ha raccontato scenari ancora oggi lontani, ha ipotizzato di offrire all'uomo una visione che gli permettesse di essere, umilmente ed eroicamente insieme, semplicemente se stesso. Penso ai versi de *La ginestra* quando Leopardi richiama l'uomo ad essere consapevole, a sentire ed ammettere la propria fragilità e da lì ripartire per farne la nostra forza, come consapevolezza condivisa di un destino comune. Ripartire superando e rifiutando l'arroganza che ha caratterizzato la nostra cultura e la nostra visione del mondo per secoli, rendersi conto che il tempo non si fermerà se l'uomo scompare dall'universo, che non è lui a fare la differenza, ma che il suo sguardo libero e sincero può fare la differenza per la propria felicità nel mondo insieme agli altri. "Nobil natura è quella/ che a sollevar s'ardisce/ gli occhi mortali incontra/ al comun fato, e che con franca lingua,/ nulla al ver detraendo,/ confessa il mal che ci fu dato in sorte,/ e il basso stato e frale". Ma non lo fa per autocommiserarsi, come l'uomo ha fatto e continua troppe volte a fare, reazione troppo comoda e dotata di ben poca dignità e altezza umana, ma per sentire insieme agli altri la propria condizione e viverla pienamente, sinceramente e nell'eroicità, e insieme appunto

nell’umiltà, di illuminare e di profumare il mondo intorno rispettandolo per la vita di cui esso è portatore, proprio come la ginestra sulle aridi pendici del Vesuvio. Alla fine facciamo parte di un miracolo il cui mistero non ci è dato di svelare, ma nascondercelo per vivere nell’ipocrisia è come minimo una scelta ottusa.

È una visione nuova, completamente libera, perché taglia i fili che intrappolano l’uomo a una serie di vincoli assurdi che radicano se stessi nella storicità e nella società: mi comporto e penso in un certo modo incapace di andare oltre perché sono vittima inconsapevole di un tempo, di convenzioni, di comportamenti che mi vengono richiesti per essere parte di un contesto. Il punto è liberarsi di questo contesto per ricostruirlo come individui liberi di cercare, muoversi, sempre avendo in mente un solo principio, che la vita deve in ogni luogo essere protetta, la vita dell’uomo, la vita del mondo, la vita in senso universale. Tutto il resto è secondario.

E dunque l’educazione che tiene in piedi le generazioni e le guida a costruire le società deve essere la prima disciplina ad essere strutturalmente e fondamentalmente libera, a muoversi in una direzione autentica, altrimenti a cascata tutto il resto ne sarà viziato, e niente potrà trovare la propria autenticità.

2. Questo principio tuttavia che sostiene il senso dell’educazione esprime insieme la sua forza teorica e la sua debolezza, la sua necessità di legarsi sempre ad un contesto, ad una società che se ne faccia carico e la renda possibile: l’educazione in altre parole non si svolge da sola, non è un movimento spontaneo, è istintiva, certo, come sostiene Montessori perché l’uomo senza educazione non sa sopravvivere, ma va guidata, indirizzata, organizzata; necessita dunque di trovare persone e strutture che la rendano materialmente possibile. È una idea che ha bisogno di scendere a patti con la realtà, e di farlo continuamente. E questo è il suo grande limite e il suo più pesante ostacolo, perché nel tempo essa è sempre stata nelle mani di altre discipline, *in primis* della politica, che se ne è sempre servita per conservare se stessa, snaturandone dunque profondamente il senso. È evidente infatti che una educazione così concepita diviene strumento di fatto pericoloso contro la libertà dell’uomo e la piena conquista di sé. Questo volto doppio che va tenuto presente rappresenta anche la sua complessità: come mediare tra le necessità della pratica, della vita sociale che tende ad autoconservarsi e quelle dell’utopica costruzione di un mondo continua-

mente in trasformazione perché sempre alla ricerca della sua strutturale e necessaria libertà? Come fare della ribellione strutturale, che è di fatto l'educazione, il perno di un sistema che tende invece a conservare se stesso?

Forse il punto è riuscire a rovesciare la prospettiva e rendersi conto che una società forte non è una società che si auto-conserva nelle sue schematiche e rigide visioni, ma una società che sa fare della solidarietà e della condivisione la propria forza, muovendosi dalla considerazione che se non fa così non potrà sopravvivere. L'idea insomma sarebbe riuscire a superare l'egoismo, che ci contraddistingue e ci fa agire scioccamente contro la nostra stessa possibilità di essere felici, per il fatto di renderci conto che quell'egoismo può essere controproducente.

Per mettere meglio a fuoco questo aspetto, vediamo cosa scriveva il fisico Erwin Schrödinger più o meno negli stessi anni in cui Montessori scriveva la *Mente assorbente*: “sebbene noi siamo ancora fortemente egoisti, molti di noi cominciano a rendersi conto che anche il nazionalismo è un vizio che dovrebbe essere abbandonato. Qui forse sta per fare il suo ingresso qualcosa di molto strano... la pacificazione di ogni lotta tra le persone, potrebbe essere facilitata dal fatto che ... ognuno di noi è minacciato dalle nuove terribili armi di aggressione ed è così indotto verso una pace duratura tra le nazioni. Se fossimo api, formiche o guerrieri lacedemoni, per i quali la paura personale non esiste e la codardia è la cosa più vergognosa del mondo, la guerra andrebbe avanti per sempre. Ma fortunatamente siamo uomini – e codardi”⁴. Queste parole portano a riflettere su quanto sia complesso per l'uomo accettarsi e comprendersi; molto più utile allora avere ragioni concrete che ci danno l'oggettiva spinta per muoverci perché si fondano sulle nostre paure; si tratta di ragioni vili, a ben vedere, ma che potrebbero effettivamente metterlo nella giusta direzione. L'ottimismo di Schrödinger circa l'uomo non è altissimo, ed è decisamente più disincantato di quello montessoriano; il suo è lo sguardo dello scienziato che cerca motivazioni per così dire esterne all'uomo capaci però di travasare in lui la direzione corretta. Montessori, invece, da pedagoga mostra una fiducia immensa nella nostra capacità evolutiva, affermando che sostanzialmente i risultati delle osservazioni scientifiche anche in abito educativo saranno così oggettivi e palesi che le società

⁴ Erwin Schrödinger, *What is life? The physical aspect of the living cell & Mind and matter*, Cambridge university press, 1967, p. 109 (traduzione mia).

non potranno non comprendere il ruolo primario e fondamentale dell’educazione per costruire un mondo migliore. Arriva ad affermare che “Il concetto di educazione che assuma la vita come centro della propria funzione, altera tutte le idee educative precedenti. L’educazione non deve essere più basata su un programma prestabilito, ma sulla conoscenza della vita umana... [così] il meccanismo sociale dovrà adattarsi alle necessità inerenti alla nuova concezione: che la vita deve essere protetta”⁵.

Insomma abbiamo davanti due possibilità, che in qualche modo devono arrivare a convergere: da una parte, imporre la direzione e sperare che, nella pace artificiosamente e non consapevolmente raggiunta, si possa arrivare a migliorare l’uomo - dunque dall’esterno, per così dire. Certo, usare la parola ‘imporre’, come dice Schrödinger nella citazione proposta, permette l’ingresso a qualcosa di molto strano: è giusto imporre? Facendo passare l’idea che è per uno scopo giusto? In qualche modo sì, in casi rari l’idea di imporre può rivelarsi giusta, specialmente laddove l’obiettivo che abbiamo davanti sia appunto, come in questo caso, la fine dell’egoismo umano, di ciò che ha portato ai nazionalismi, a due guerre mondiali, a una scienza che si è mossa senza chiedersi il perché e ubbidendo agli scopi prevaricatori della politica, come nel caso della corsa alla bomba atomica, a devastazioni insomma prima inimmaginabili.

E nello stesso tempo però pazientemente lavorare anche affinché i governi comprendano che la direzione della libertà di pensiero, di crescita, di riflessione, e dunque la consapevolezza profonda del senso dell’educazione come cardine di ogni società, è quella corretta per costruire una società felice. Portando così ad acquisire anche l’altro aspetto, che si muove dall’interno dell’uomo, e che lo indirizza verso l’acquisizione di uno sguardo libero, che sa trasformare l’educazione in quella spinta interiore, consapevole, ribelle e libertaria di ogni essere umano.

Chi è pedagogo ed insieme educatore, come Montessori, non può d’altra parte non avere una fiducia illimitata al limite anche ingenua, ma necessaria, nella forza dell’uomo di cambiare se stesso: egli infatti, come un tempo faceva il filosofo, usa la meraviglia come faro per muovere i suoi passi; Montessori così ci stupisce per la fiducia straordinaria che pone nella capacità dell’uomo di guardare se stesso allo specchio e semplicemente accettarsi, nei suoi desideri, nella sua fragi-

⁵ Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 12.

lità nel suo non necessariamente dover essere quello che gli altri vogliono, ma solo semplicemente ciò che si sente di essere e di divenire. E oggi mi pare di poter dire che l'unica vera filosofia possibile è la pedagogia, che si prende carico responsabilmente della riflessione etica dell'uomo verso la costruzione di una relazione di conoscenza consapevole con il mondo.

3. Tutte queste però rimarrebbero parole costruite secondo la stessa visione del mondo che si vuole superare se Montessori non sapesse costruire un sistema scientifico che si muove secondo le nuove premesse. La stessa nuova visione dell'educazione s'incardina all'interno di una nuova visione scientifica del mondo, in sintonia con quella delle discipline scientifiche, *in primis* la fisica, della prima metà del Novecento. Il problema di fondo che esplose tra fine Ottocento e inizio Novecento è quello della necessità di una nuova finalità per la scienza, di un nuovo modo di fare ricerca e leggere il mondo, e dunque di nuovi strumenti di conoscenza capaci di restituire all'uomo quella stessa visione da cui egli si era tirato fuori, in qualche modo restituendo all'uomo la sua creazione, portandolo ad essere di essa finalmente responsabile. È chiaro che la visione educativa del mondo gioca in questo contesto una parte fondamentale: il ruolo dell'uomo chiamato ad essere libero nel pensare e responsabile del proprio pensiero è la nuova figura di scienziato che si auspica possa esserci, da cui non potrà che nascere una nuova scienza. Libera di essere la costruzione verso un mondo più felice, libera dunque di non avere vincoli che ne snaturino il senso e le finalità.

Qual è il tratto più innovativo della costruzione scientifica di Montessori? Ciò che ormai è universalmente noto, e anche banalizzato, è il Metodo Montessori, riadattato e snaturato nei più svariati modi, ripreso e applicato come se si trattasse di una sorta di giochino di società che basta saper applicare e il risultato è garantito. Certamente tanto nella spinta montessoriana è andato nella direzione di mistificare il suo Metodo, portandolo a una visibilità diffusa, per imporre le sue idee nonostante si fosse trovata, donna e sentimentalmente in difficoltà, esclusa dalla accademia. E quindi a seguire strade sue, alternative e che, per tanti aspetti però, si sono rivelate fortunatamente pienamente libere. Prenderà infatti le distanze dall'ex compagno, anche dal punto di vista scientifico, da lui avrà un figlio, tenuto a lungo segreto e che si troverà costretta ad affidare ad altri, per seguirlo quale madre a lungo

lontana e sconosciuta, e quindi riprenderlo e tenerlo con sé, il suo più vicino e forte sostenitore fino alla morte ad Amsterdam nel 1952. Il medico Montessori si avvicina negli anni dopo la laurea in medicina all’educazione dei bambini con ritardo mentale e per seguire questi studi riprende le teorie dei medici pedagogisti, Jean Itard ma in particolare Eduard Séguin, del cui metodo riadatterà alcuni aspetti andando a costruire il suo famoso alfabeto a lettere mobili. Ma il punto di partenza fondamentale è il suo lavoro sulla deficienza infantile. Montessori infatti inizialmente ottiene di poter lavorare separatamente su questi bambini per costruire con loro il migliore e più efficace percorso educativo. Nel corso delle sue ricerche però arriva a ipotizzare un punto di partenza e di svolta fondamentale per tutti i suoi studi successivi, e cioè che se quel metodo, se quelle idee funzionavano con quei bambini, a maggior ragione avrebbero dovuto funzionare con tutti, e con anche maggior efficacia. Qual è dunque il punto di svolta? Che Montessori comprende che l’idea educativa non può che essere una: essendo una scienza, la pedagogia deve avere uno sguardo rigoroso, universale, uguale per tutti e al contempo capace di rispettare le singole diversità, capace di rendere ognuno a suo modo ugualmente libero. L’idea di inseguire un principio unificatore, così validamente ed efficacemente affermato ne *La mente assorbente* del 1949, parte già qui, quando il metodo inizia a strutturarsi intorno all’idea della propria necessaria unicità. Di formazione comunque positivista, Montessori parte dall’osservazione sperimentale, intrecciando questa osservazione costante e rigorosa ad uno studio che si aggiorna costantemente e che riscopre, partendo dalla medicina, la pedagogia per affermarne le notevoli mancanze e piegarla con forza verso l’antropologia. E così facendo supera il positivismo stesso, costruendo, certo, un metodo sperimentale, ma rigorosamente riadattato costantemente da lei stessa che, scienziato responsabile della propria idea e della propria creazione, vi si pone all’interno, portando avanti un costante monitoraggio del sistema. L’idea applicativa è abbastanza semplice: Montessori ha l’occasione di usare i palazzi del quartiere di S. Lorenzo a Roma, un quartiere povero, in cui una scuola inizialmente materna era necessaria quale possibilità per permettere alle madri di lavorare. Ecco allora che, a partire dal 1907, Montessori apre le Case dei bambini, case aperte, nel senso che i genitori potevano tranquillamente entrare ed osservare l’educazione che si svolgeva a suo interno, e aperte a tutti i bambini che volevano seguirle. La struttura che prenderà così forma è la se-

guente: un ambiente fortemente strutturato per essere un ambiente educativo, con giochi ideati da Montessori affinché i bambini potessero imparare da soli e liberamente, giochi che in qualche modo davano loro la possibilità di autocorreggersi. Dentro a quell'ambiente, Montessori sarà pian piano sostituita da maestre, quelli che lei definirà i 'preparatori laureati' rigorosamente formate ad applicare la sua idea, senza possibilità di deviare; in questo modo quelle maestre, e in seguito anche una video-registrazione⁶, sorta di monitoraggio continuo, permetteranno a Montessori scienziato di essere fuori e dentro al contempo alla scuola laboratorio da lei ideata. Vederne gli sviluppi ed eventualmente i problemi da correggere. La scuola laboratorio insomma è una sorta di sistema scientifico a piramide: al vertice Montessori, che è fuori al sistema perché deve averne l'idea complessiva e generale per poterlo spingere nella corretta direzione; ma è anche dentro per portare rigorosamente avanti l'osservazione; dentro la piramide, la maestra, formata secondo le sue idee, i bambini, il materiale/ambiente da Montessori ideato e costruito per essere altamente formativo in ogni suo possibile utilizzo.

Il suggestivo intreccio e i rimandi che si creano dentro questo sistema sono ancora oggi ricchi di stimoli, ma per poterli comprendere a fondo, nell'impatto innovativo, mi preme sottolineare l'idea di responsabilità che innerva quel sistema, in particolare in riferimento alla figura dello scienziato-Montessori. Questa idea mi pare emerga con chiarezza se proviamo a seguire la complessità del linguaggio che essa utilizza nei suoi scritti e che fa anche cogliere il forte bisogno di uscire dai limiti della scienza positiva per aprire ad una scientificità pienamente radicata nell'uomo.

4. Il linguaggio montessoriano, dunque, è estremamente complesso, si muove agilmente su più piani, mescolandoli e forse confondendo il lettore, tanto che spesso si è stati portati a far prevalere un volto su un altro, tralasciando di armonizzarne le spinte anche apparentemente centripete. Grande errore perché così si facendo non si coglie la complessità e l'intrinseca armonia del sistema proposto. Vediamo, allora, questi piani.

A) Il piano che per certi aspetti appare più caratterizzante potrebbe essere definito mistico/profetico. Esso è così insistito da risultare tal-

⁶ Cfr. Maria Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli, Morano editore, 1921.

volta fastidioso, altre volte straordinariamente potente. I richiami biblici, così come le citazioni evangeliche, sono assunti quasi a fondare la scientificità in modo sostanziale, offrendole una risonanza ben più ampia e dilatata; da una parte portano infatti ad umanizzare e rendere più vero, più autentico il senso stesso dell’educazione, che non si gioca su piccole cose, ma su grandi sfide, che mette in gioco non dei banali contenuti, una trasmissione tecnicistica e asettica, ma la nostra stessa possibilità di vita ed eventualmente di felicità. Dall’altra ci permettono di cogliere l’eccezionalità di ogni evento educativo, di ogni trasformazione interiore della vita che si svolge e si esprime. Per certi aspetti è quasi una celebrazione costante, un inno alla vita, filo incessantemente sotteso a tutto il discorso scientifico e sempre richiamato, a ricordarci il perché, il senso. E d’altra parte questo piano, altamente metaforico, permette di dilatare l’aspetto comunicativo dell’esposizione scientifica e farcene comprendere in modo più profondo il significato. Come quando Montessori ci fa riflettere sulla differenza fra conoscenza e comprensione: la comprensione è raccontata come una vera e propria epifania. Chi conosce fa un atto tutto sommato diligente, applica ciò che gli viene richiesto, Chi comprende, improvvisamente, senza nemmeno riuscire a prevederlo sente che un determinato contenuto si svela, si rivela all’improvviso e da essere fuori da lui diventa pienamente suo. Perché la mente in qualche modo “si apre”⁷. Perché questo accada, tuttavia, non basta vedere, sostiene Montessori, ma bisogna credere. Ragione e fede (intesa non in ottica religiosa ma nel senso esteso di capacità di credere) si muovono insieme, altrimenti la conoscenza non riesce a nascere. “Non basta che un oggetto sia davanti ai nostri occhi perché noi lo vediamo: bisogna che ci portiamo la nostra attenzione... un’idea non può entrare trionfalmente nella coscienza, se una preparazione di fede non l’attende... Bisogna che il campo della coscienza sia non solo libero, ma ‘in attesa’”. E conclude ‘non è l’evidenza, è la fede che lascia penetrare la verità’⁸. Anche qui il richiamo è evangelico, a ribadire come i sensi da soli non vanno da nessuna parte se non vi è una attività interiore che sappia aprire le porte, predisporre l’intelligenza ad aprirsi ad essi. “Quando nel Vangelo si narrano i miracoli più clamorosi di Cristo, segue sempre la conclusione: ‘e molti di quelli che videro, credettero’”⁹.

⁷ Maria Montessori, *L’autoeducazione*, Milano, Garzanti, 1973, p. 189.

⁸ *Ibidem*, p. 203.

⁹ *Idem*.

È straordinario questo passaggio perché in qualche modo ci mostra una scienziata che si muove sulle coordinate della nuova scienza, della nuova fisica, non più del vecchio retaggio positivista e va ad annullare ogni differenza tra soggetto e oggetto: l'uomo conosce solo ciò che sa preparare dentro di sé, perché non usciamo dal nostro pensiero, ma possiamo responsabilmente tendere verso l'aprirci al mondo; possiamo costruire una tensione attiva e consapevole che sappia preparare la nostra mente ad essere libera dal dato oggettivo e concreto e aperta alla meraviglia, alla capacità di stupirsi, rinnovarsi, costruire liberamente se stessa e la propria relazione con il mondo. La scienza alla fine è un atto di fede, se vuole essere in grado di vedere nel mondo ciò che esso sembrerebbe non saper contenere mai, perché non è altro che specchio della nostra mente. Quindi la premessa è rendere la nostra mente libera di immaginare. Cosa di meglio per preparare la mente a questo e per farne comprendere la portata immensa, che usare un linguaggio mistico/profetico che sembra celebrare tutto ciò che non si può razionalizzare, ma che c'è e che la nostra intuizione può raggiungere? E poi perché ciò che è razionale dovrebbe essere più reale di ciò che non lo è? È solo una questione di saper usare e di sapersi muovere su diversi e molteplici piani di realtà.

B) Poi vi è un piano che potremmo definire tecnico, maggiormente legato ad una esposizione pragmatica di applicazione del metodo per raggiungere un determinato fine. Questo piano si muove in una direzione che sembrerebbe quasi opposta a quello precedente. Qui infatti è Montessori scienziata quasi positivista che osserva, deduce, calcola e progetta perché il tutto sia possibile, concretizzabile. Un esempio è quando spiega il passaggio tra la mente assorbente del bambino e l'ambiente predisposto perché egli possa auto-educarsi: poiché il bambino, spiega Montessori, ha una mente assorbente, cioè assorbe il mondo di cui fa parte e la sua cultura in modo incredibilmente veloce e senza nessuna fatica, è necessario applicare questa osservazione alla costruzione dell'ambiente di apprendimento, affinché il mondo artificiale che gli viene creato intorno possa entrare in lui senza che egli ne percepisca la difficoltà. Perché l'apprendimento sia spontaneo veloce efficace felice. Perché "l'educazione non è ciò che il maestro dà, ma è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo umano"¹⁰, quindi il maestro si fa da parte e diviene solo un tramite, un supporto, un mediatore, e solo laddove necessario, tra il bambino e

¹⁰ Maria Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 6.

questo ambiente. Visto tecnicamente in questi termini il linguaggio e la descrizione dell’operazione dentro la scuola montessoriana sembrerebbe quasi una visione che oscilla tra la rigidità del positivismo e l’inganno dell’artificio cui sono sottoposti i guardiani nella Repubblica platonica. In realtà la differenza di fondo è appunto che non è la tecnica in sé, il metodo in sé che fa la differenza, ma la visione complessiva, l’idea dentro cui il metodo si inserisce, quel senso dell’educazione di cui ogni sua parte è innervata e che gli restituisce la sua potenza innovativa. Affinché questa potenza possa avere effetto, Montessori individua anche una fattibilità, da scienziata trova la strada per fare incontrare idea e realizzazione pratica.

La realizzazione pratica d’altra parte è possibile se e solo se rimane saldamente ancorata all’idea che la sostiene e la muove. Così la maestra, chiamata anche il ‘preparatore laureato’, non può essere ignorante, ma deve appunto essere laureata e formata secondo le idee di chi ha ideato il laboratorio in cui lei andrà poi a muoversi e ad interagire con i bambini e con l’ambiente. Essendo la vita al centro, l’osservazione della vita e la crescita della vita stessa, la delicatezza deve essere massima e così l’attenzione e la capacità della maestra, preparata perfettamente, di lasciare che questa vita possa effettivamente prendere forma, comprendersi, realizzarsi e crescere. E questo deve accadere per due motivi: perché il bambino possa essere libero e perché il materiale dell’osservazione non sia mai guastato da un maestro incompetente o indelicato. Lo scienziato infatti ha il dovere di rimanere sempre in osservazione di quella vita in divenire sotto gli occhi attenti e pazienti, infinitamente pazienti, della maestra. Se la figura centrale del piano mistico/religioso possiamo dire che sia il bambino nella sua esplosiva forza creatrice e trasformatrice, di questo piano tecnico la figura centrale è la maestra, che deve acquisire delle qualità inderogabili per svolgere il suo ruolo: deve essere un tecnico e deve essere preparata al meglio, dunque laureata e formata secondo l’idea che muove il laboratorio dove opera; deve essere delicata e deve essere paziente, perché la vita ha tempi sempre diversi e ciò che è importante è saperla attendere; deve essere mediatore garbato, quasi invisibile, tra l’ambiente predisposto e il bambino che vi deve interagire, lasciandogli sempre l’impressione di totale libertà, in modo che la disciplina possa trovare la strada per nascere spontanea in lui; la pazienza, dote fondamentale, si unisce alla capacità e necessità di ciò su cui tutto si muove, l’osservazione. La maestra prima di tutto osserva, e paziente

attende. In questo senso allora la maestra al suo lavoro non deve essere semplicemente preparata, ma addirittura ‘iniziata’. Ecco ancora la terminologia tra il profetico e il religioso, necessaria per comprendere che la scienza non è banalmente tecnica, e che la tecnica da sola non conosce; la scienza è un fenomeno complesso che fa capo all’uomo, parte da lui e a lui ritorna. “Per osservare bisogna essere ‘iniziati’: e questo è il vero avviamento alla scienza. Perché se i fenomeni non si vedono è come se non esistessero: invece *l’anima dello scienziato* è tutta fatta di un appassionato interesse a ciò che vede. Chi si è iniziato a vedere, comincia ad interessarsi: e tale interesse è la *forza motrice* che crea lo spirito dello scienziato. Come pel piccolo bambino l’interiore *ordinarsi* è il punto di cristallizzazione intorno al quale tutta la *forma* psichica verrà a comporsi, così per la maestra *l’interesse al fenomeno osservato*, sarà il centro sul quale si formerà *da sé* tutta la sua personalità nuova. La qualità di osservazione include in sé altre qualità minori, come la *pazienza*. Rispetto allo scienziato, il profano non soltanto sembra un cieco che non vede né ad occhio nudo né con aiuto di lenti: ma apparisce come una persona ‘impaziente’”¹¹.

C) E infine vi è il piano scientifico, che dona respiro e direzione al tutto e lo inserisce in una cornice rigorosa. Nessuna osservazione montessoriana si muove su un piano di rigida ottusità positivista, ci troviamo piuttosto dentro ad una nuova concezione scientifica per cui lo scienziato è all’interno del sistema che sta osservando, e nemmeno può tirarsi fuori, se non, come fa Montessori, ipotizzando una sorta di sdoppiamento, per interagire e al contempo guardare il sistema a distanza. È evidente che si tratta di un gioco in qualche modo di specchi, perché chi costruisce quel sistema è lo scienziato, che gli dà un ordine, una regola e con esso interagisce inevitabilmente influenzando il sistema stesso e rimanendo ancorato al proprio sguardo. Ma lo sforzo di aprire all’interazione e di renderla osservabile, accettando di trasformarsi in essa e con essa, è notevole e di grande suggestione.

Prendo come esempio l’idea della costruzione della disciplina interiore, che è tra gli aspetti più marcati e caratterizzanti delle Case dei bambini. Tutto l’ambiente costruito per il bambino all’intero delle Case è pensato perché egli possa esserne incuriosito, mettersi alla prova ed autocorreggersi. Come? Seguendo l’esempio discreto ed essenziale della maestra sull’uso dei giochi, quindi continuando da solo in uno sforzo che all’inizio è disordinato, totalmente caotico. Eppure, a que-

¹¹ Maria Montessori, *L’autoeducazione*, cit., p. 116.

sto disordine iniziale, man mano che il bambino procede nella propria sfida individuale e solitaria, segue un ordine, che diviene presto e spontaneamente ordine interiore, ordine morale, come lo chiama Montessori, ed è la maggiore conquista. Questa si lega in modo direttamente proporzionale alla sua capacità di focalizzare la propria attenzione nel pensare per fare, usando la mano, definita ‘organo psichico’, per sfidare le proprie capacità e giungere ad un risultato. Ciò che egli raggiunge così è la polarizzazione dell’attenzione, il momento quasi magico in cui il bambino perde quel disordinato movimento iniziale e mette tutto se stesso in ordine verso uno scopo. La disciplina interiore è la più grande conquista e si ottiene così, non dando regole estemporanee e assurde, che rimarrebbero sempre indotte e laddove eseguite premierebbero sostanzialmente i comportamenti capaci di adeguarsi senza domande, dunque i più conformisti ed ipocriti; qui la disciplina è una conquista di libertà, viene da dentro e dà la gioia di riuscire a realizzare un desiderio che si costruisce nell’interazione con il mondo.

Tutto questo naturalmente comporta, da parte dello scienziato, un lungo e paziente lavoro di organizzazione dell’ambiente, dei materiali proposti, dell’osservazione, in questo caso anche della maestra, che deve saper attendere i tempi dei bambini che non potranno mai essere uguali, non potranno mai essere standard.

Si comprende come lo sviluppo psichico del bambino dunque avviene in relazione al mondo, mai da solo, mai in modo slegato dal contesto; ogni essere umano assorbe il mondo intorno a sé e da lì arriva a costruire la propria personalità. Indirizzarla nel modo corretto è una operazione di grande importanza e delicatezza perché una volta che la personalità è formata bisognerebbe scomporre un complesso mondo che si è costruito attraverso mille interazioni, mille condizionamenti, e quasi mai coscienti.

È in questo contesto che Montessori scienziato si schiera contro i test QI, che invece banalizzano e appiattiscono la vita psichica dell’individuo come se esistesse uno standard, una media fuori dal tempo, dallo spazio, dalla cultura. “Per determinare logicamente le *differenze individuali*, scrive, ci deve essere un *termine costante*; e questo è il mezzo esterno su cui ogni personalità si erige. ... È ovvio, infine, che si debba, in ogni ricerca scientifica, determinare l’*strumento di misura*. Ma ogni *cosa da misurare* esige un strumento proprio, e l’strumento costante nella misura psichica deve essere il “metodo di

educazione”¹². Insomma Montessori comprende e dimostra come la pedagogia sia sostanzialmente la scienza primaria, autonoma e fondamentale per conoscere, comprendere e indirizzare/aiutare lo sviluppo psichico del bambino e dell’uomo; essa infatti si occupa dell’educazione, che Montessori pone come una relazione complessa e artificialmente data, dentro un ambiente altrettanto artificiale e conosciuto, perché solo così è possibile comprendere e studiare il bambino, assecondarne le differenze e l’originalità, lasciare che il suo sviluppo libero si esprima. Alla fine la sua idea è una sorta di utopia: offrire a tutti lo stesso identico contesto, strutturato scientificamente (materiali, ambiente, maestra) affinché lo sviluppo, la crescita, la formazione psichica possano avvenire nella totale libertà e al contempo sotto la costante osservazione dello scienziato, che sappia intervenire laddove avvenga un problema, ma che sappia in questo modo arrivare a comprendere a fondo la vita psichica e interiore dell’uomo, le costanti del suo sviluppo, le differenze individuali per guidarla appunto nella direzione corretta, verso il rispetto della vita. Idealmente in questo laboratorio educativo, esteso dalla materna a tutti gli ordini di scuole, il bambino diviene davvero padre dell’uomo perché cresce finalmente libero da quei condizionamenti storici e sociali che rimanendo inconsapevoli si muovevano in lui come dogmi ed ostacoli insuperabili, creando visioni distorte, costringendolo alla tristezza, all’ipocrisia e all’adattarsi a ciò che in qualche modo gli permetteva di essere accettato nel mondo. Il bambino padre dell’uomo montessoriano invece è il bambino che apre per il mondo una strada nuova. E così, rovesciando ogni sistema tradizionale e accettando in sé il cambiamento che la relazione porta con sé, sarà l’uomo a doverlo seguire, facendone la sua guida verso la ricerca di una propria consapevole autenticità e di una propria felicità nel mondo.

5. Il linguaggio di Montessori dunque è complesso, si muove quasi come una struttura musicale contrappuntistica, dove diverse voci procedono autonomamente per andare a costruire una trama complessiva che non può essere semplificata in una sola voce, in una sola prospettiva. È necessario insomma leggerla tenendo sempre presente questo continuo salto/scambio di piani, che si sorreggono e si amplificano l’un altro: il linguaggio mistico/profetico amplifica e certamente rende molto comunicative, specie all’epoca, le sue parole; risulta quasi sem-

¹² *Ibidem*, p. 99.

plice, comprensibile ai più, entra nelle nostre orecchie risuonando quale eco di idee note e si fa strada in modo quasi naturale. Su questa indubbia abilità certamente avrà inciso la sua esclusione dall’accademia e la necessità di diventare Montessori, quella del Metodo, imponendo una visione educativa e una presenza al mondo intero. Ma questo piano in realtà è funzionale e necessario, come abbiamo visto, anche dal punto di vista scientifico, perché impone l’uomo come cuore di ogni sistema scientifico, e apre la mente ad una comprensione che sfida e supera i limiti del controllo logico/razionale per dilatare l’idea stessa di razionalità; si intreccia quindi con un linguaggio tecnicamente preciso e con uno scientificamente rigoroso, che danno spessore a una visione che va a ribaltare la concezione tradizionale dell’educazione ponendo non più l’adulto al centro, ma il bambino. Questo però non accade assecondando un attivismo ingenuo e deleterio che considerava i bisogni del bambino al centro, ma nel senso di dargli tutti gli strumenti possibili per renderlo davvero capace di costruire per sé e per tutti un mondo migliore. Di fatto quella piramide che è il sistema della scuola-laboratorio montessoriana, certamente, vede al vertice lei, lo scienziato Montessori, e da lei tutto dipende. Ma se togliamo lei cosa rimane? Crolla tutto? No, in realtà il sistema regge perché in quel punto centrale Montessori ha la delicatezza di porre, non solo se stessa, ma anche un principio educativo trasversale ed universale, che non può in alcun modo essere oppressivo, il rispetto per la vita, l’unico principio che l’adulto può permettersi di insegnare al bambino. Tutti gli altri contenuti cadono per rinnovarsi, divenendo sfide nuove che il bambino sentirà come bisogni suoi, e dovrà e saprà ri-costruire in modo del tutto autonomo facendosi guidare non più da arido tecnicismo, non dal desiderio di conformarsi all’adulto, ma da un valore strutturale, che innerva tutto il suo mondo: quello di assumersi la responsabilità del fatto che “la vita deve essere protetta”.

Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia (1999-2021)

Angelo Luppi

In questo testo l'autore esamina e riflette sulle problematiche e sulle interazioni scuola e società connesse al grande sviluppo delle tecnologie della comunicazione attuali ed alla ricaduta di esse nei comportamenti personali maturati nelle varie fasi di crescita dei giovani. La riflessione educativa viene portata sulle conseguenze che questa situazione implica in una scuola che intenda ancora mantenere fino in fondo il suo valore formativo e cognitivo, modernizzando le sue pratiche didattiche. In particolare vengono esaminate alcune pluriennali ed articolate esperienze realizzate in Italia nel corso degli ultimi anni, significative per comprendere i processi scolastici intesi a padroneggiare dal punto di vista educativo, cognitivo, didattico e tecnologico le problematiche in atto.

In this text, the author examines and reflects on the problems and interactions between school and society related to the great development of current communication technologies and their impact on the personal behaviors matured in the various stages of growth of young people. The educational reflection is brought to the consequences that this situation implies in a school that still intends to fully maintain its educational and cognitive value, modernizing its teaching practices. In particular, some multi-year and articulated experiences carried out in Italy over the last few years are examined, which are significant for understanding the school processes aimed at mastering the current problems from an educational, cognitive, didactic and technological point of view.

Keywords: educazione, conoscenze, tecnologie, didattiche innovative

Keywords: education, knowledge, technologies, innovative didactics

1. Una visione d'insieme del tempo presente

Nell'affrontare gli aspetti epistemologici della professionalità docente e delle connesse attività didattiche occorre certamente non solo rifarsi a modelli ideali e teorici ma anche riferirsi alla concretezza del loro manifestarsi nella professione e nella situazione storico-sociale in cui le scuole stanno operando. In questi ultimi tempi l'idea di un nuovo e marciante innovativo futuro tecnologico, ormai diffusissima tanto fra esperti e persone di cultura quanto nella pubblica opinione, sembra tuttavia di fatto sottovalutare, quale virtuosismo del passato, un valore "umanistico" nei percorsi di crescita culturali e personali delle giovani

generazioni, peraltro ritenuto ancora da molti indispensabile nel formare e consolidare in ragazze e ragazzi tanto “l’aspetto creativo, inventivo” quanto un “pensiero critico e rigoroso”¹. L’ampliamento formativo attuale a tutte quelle emergenti situazioni, sinteticamente definibili d’area STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e caratterizzanti questo nostro mondo quotidianamente e globalmente interconnesso, tuttavia non implica necessariamente un abbandono di un’area culturale, tradizionalmente forte nelle attività didattiche.

Il quadro istituzionale in cui opera attualmente la gestione degli Istituti scolastici “autonomi” implica una disponibilità professionale dei docenti all’innovazione, la presenza di adatte competenze ed una corretta visione del presente e del futuro. Questo contesto, laddove esistente, ha consentito di attivare diverse valide esperienze di modernizzazione delle attività di insegnamento nell’ambito di una scuola vista come “impresa formativa”, di fatto ispirata (anche se non sempre consapevolmente) all’idea, longeva ed ancora assai valida, di una “scuola su misura” da realizzare in direzione delle esigenze degli alunni².

Si è trattato di un processo complesso, non privo di contrasti e ripensamenti, ove alle mutazioni prodotte istituzionalmente ed alle prassi innovative realizzate sulla base di moderne tecnologie si sono nel tempo aggiunte anche le nuove tematiche delle diverse competenze ed abilità da formare nel corso degli studi. A ciò si è infine aggiunto anche un allentamento della separazione fra scuola e contesto socio-culturale, tanto territoriale quanto generale³.

Si pone quindi il problema di pensare in modo diverso alle problematiche epistemologiche e di concettualizzare in modo aggiornato gli assi portanti di “una nuova epistemologia della interdisciplinarietà interattiva a valenza culturale e sociale”, adattandola alla nuova situazione, tanto nei contenuti dei “saperi” quanto nelle pratiche didattiche e strumentali.

Si pone in generale il problema di riconsiderare una “teoria della

¹ Marta C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2014.

² Su questi aspetti, vedi A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, PROMETHEUS, 2015 e A. Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.

³ Su questi aspetti, vedi A. Luppi, *Venti anni di scuola: politiche, umori sociali e vitalità docente, (1999-2019)*, in “SPES-Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia”, n.12, Luglio-Settembre 2020, pp. 110-132.

conoscenza” (ovvero una modalità epistemologica intesa a “chiarire i presupposti, i fondamenti, gli oggetti e le modalità di articolazione del discorso teorico”⁴), finora essenzialmente riferita all’assetto classico delle discipline, estendendone la portata anche alla necessità di indagare, approfondire, ricomporre in un coerente quadro d’insieme le conoscenze contemporanee⁵.

Si pone altresì in particolare l’esigenza, da un punto di vista strettamente didattico e strumentale, di ispirarsi all’idea di realizzare una sorta di libro digitale, che, “se ben progettato ed attuato”, “potrebbe suonare e far vedere e pure agire” nelle varie attività, con modalità d’uso “che rinforzerebbero l’apprendimento scolastico e ne avvicinerebbero i meccanismi alle forme più diffuse di intercomunicazione sociale”⁶.

In ciò la scuola è comunque chiamata ad uno specifico sforzo qualitativo e l’aspetto dell’interattività, nei suoi risvolti concettuali assai complessi, va attentamente considerato nel quadro epistemologico e non solo utilizzato, senza alcuna attenta ed ulteriore riflessione, per la piacevolezza di rapporti scolastici più attrattivi sul piano didattico o sul piano dell’interesse studentesco immediato e del *game* intellettualizzato.

Quest’insieme di fenomeni va anche affrontato tenendo conto che numerosi momenti e spazi emotivi e cognitivi nei processi di crescita vengono oggi a maturarsi nel contesto di una estesa “virtualità”, letta come “espressione chiave per capire il tempo presente e tutto ciò che è parte della vita sociale, inclusa la famiglia”. Questa situazione ormai condiziona (quantomeno nei paesi fortemente industrializzati) la vita delle persone anche di tenera età ed ha “un suo fascino” composto da “un insieme di attrazione e paura”. Tutto ciò crea una situazione di fatto in cui si modificano i confini della precedente distinzione fra “naturale” ed “artificiale” in cui aspetti fattuali, ragionevolezza e sogni, emozioni si confondono in una interazione profonda, non sempre distinguibile fra le sue parti⁷.

Questo comporta che ai ‘nativi digitali’ possa accadere di “trovarsi

⁴ Cfr. la voce *Epistemologia* in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998, p.144.

⁵ Cfr. per queste problematiche L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

⁶ R. Maragliano, *Zona Franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma, Armando, 2019, pp. 36-37.

⁷ V. Andreoli, *La famiglia digitale. Come la tecnologia ci sta cambiando*, Milano, RCS, 2021, pp. 74, 80.

di fronte ad insegnanti che parlano una lingua con ‘accento’ talmente differente dal loro da farla sembrare un’altra lingua”. “Un idioma” che in molti casi i ragazzi possono trovare difficile da comprendere, in sostanza assai diverso “rispetto alla ‘cultura partecipativa’ che hanno appreso nell’ambiente di crescita tecnologicamente esteso nel quale vivono”⁸.

Molteplici sono quindi gli aspetti sui quali allargare uno sguardo critico e prospettico con riferimento tanto ai metodi quanto alle pratiche della ricerca educativa⁹. Due specifiche problematiche, fra le molte, possono apparire particolarmente significative nel quadro delle sensibilità epistemologiche che andiamo esaminando.

La prima, certamente assai significativa nell’ambito dei percorsi scolastici del saper conoscere e saper capire, si colloca in modo specifico nell’area del valore di un apprendimento meditato e profondo (*slow*) messo in contrapposizione con l’immediatezza ed una rischiosa superficialità talora riscontrabili in un apprendimento veloce (*fast*); una questione aperta da tempo ma che assume nuove caratteristiche nella nostra contemporaneità¹⁰.

La seconda, d’ampia contestualizzazione sociale, riguarda invece alcuni diffusi e perniciosi fenomeni attuali, da cui i giovani non sono esclusi: si tratta della tendenza a socializzare in modo chiuso con chi propone idee simili e di contrapporsi ostilmente a chi porta idee diverse, anche se motivate¹¹; dello svilupparsi nella comunicazione di molteplici pregiudizi cognitivi (*Bias*)¹²; del permanere di situazioni in cui povertà culturale e critica collocazione sociale ostacolano un buon fluire delle attività formative¹³.

⁸ P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson Italia (Bruno Mondadori), 2011, p. 173.

⁹ Cfr. L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019 ed L. De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive nella pratica dei docenti*, Brescia Scholé Morcelliana, 2020.

¹⁰ Cfr. Daniel Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, tr. it., Milano, Mondadori, 2020; D. Kahneman, O. Siboni, Cass. R. Sunstein, *Rumore, Un difetto del ragionamento umano*, Milano, Utet, 2021.

¹¹ Cfr. T. Nichols, *La conoscenza ed i suoi nemici. L’era della incompetenza e i rischi per la democrazia*, tr. it., Roma, Luiss University Press, 2018 e T. Nichols, *Il nemico dentro. Perché siamo noi stessi a distruggere la democrazia*, tr. it., Roma, Luiss University Press, 2021.

¹² Cfr. W. Quattrociocchi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della credulità*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹³ Cfr. A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in “SPES-

2. *Cultura e scuola, insegnanti ed apprendimenti: un mondo variegato in progress*

La situazione generale ora delineata non appare certamente senza effetti sull'andamento e sulla profondità dei processi di apprendimento agiti nelle scuole. Inoltre l'interazione dei linguaggi comunicativi contemporanei sembra anche modificare il modo in cui i saperi umani si producono e si diffondono e le discipline, classico asse portante della scolarità, vanno sfumando i loro margini nell'ambito della complessità culturale contemporanea¹⁴.

In aggiunta a ciò, si estende il bisogno di competenze attive ed operative come ineliminabile spazio di lavoro intellettuale e didattico nelle scuole; questo non solo porta a comportamenti didattici più interattivi nei confronti degli alunni ma anche ad importare nei percorsi scolastici gli elementi di background teorico ed una visione di laboratorio pratico, esperienziale ed interdisciplinare, talora ripresi dalla formazione aziendale. Emerge infatti l'esigenza di orientare i giovani verso una dimensione di persone fattive, creative e sistemiche, atte ad affrontare le molteplici sfide del presente¹⁵.

In questo contesto possiamo considerare confermate due particolari evidenze: l'empatia ed il contatto personale e culturale diretto fra docenti ed allievi sono assolutamente necessari ed è in questo quadro che vanno inserite le nuove tecnologie della comunicazione culturale¹⁶. Una notevole complessità sembra tuttavia permeare le idee di futuro che riguardano l'educazione e l'istruzione delle future giovani

Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", n. 6, anno 2017, pp. 79-97.

¹⁴ Per queste argomentazioni, in modo più diffuso, vedi per tutti, E. Morin, *La sfida della complessità, Nuova edizione*, tr. it., Firenze, Le Lettere, 2017 ed ancora E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.

¹⁵ Per queste argomentazioni a carattere educativo e didattico, cfr. P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2017 e R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Roma, Anicia, 2013. Per l'importazione di principi di formazione aziendale nella formazione scolastica, cfr. R. Panetti, *Essere creativi in contesti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

¹⁶ Cfr. A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2020. In particolare il capitoletto "Gli insegnanti del XXI secolo", pp. 287-357.

generazioni¹⁷.

Va comunque considerato che un'ampia e valida riflessione sull'idea di conoscenza che la scuola dovrebbe sempre assicurare e formare prevede come essenziale ed ineliminabile una dimensione in cui essa si "caratterizza come ricerca" e si costituisce in percorsi destinati in senso ampio a procurare "trasformazione ed innovazione" tramite una capacità di operare anche in "una continua tensione al futuro", le cui caratteristiche non possono mai essere totalmente rinchiusi in ciò "che già è stato conseguito o appreso"¹⁸.

Al centro di tutto ciò, nelle articolazioni del sistema scolastico italiano (dotato dal 1999 di ampia autonomia organizzativa e didattica e più volte in seguito modificato¹⁹) si collocano i docenti, ora coinvolti in una sorta di 'ibridazione' culturale e tecnologica²⁰. Si tratta di una categoria professionale variegata ma non inerte, oggi alla prova anche delle attuali possibilità di comunicazione digitale²¹.

In questo quadro va anche considerato l'impatto di due visioni, molto diffuse e socialmente condivise, spesso coincidenti e sovrapponibili, che molto influiscono sull'orientamento professionale dei docenti e, in connessione a ciò, anche su legislazione, quotidianità amministrativa e didattica ed opinioni genitoriali. Si tratta in particolare dell'idea di personalizzazione dei percorsi formativi con la conseguente previsione di approcci educativi diversi anche nei confronti di singoli alunni e dell'idea di innovazione, che sembra essere divenuta, anche

¹⁷ Una necessaria cautela educativa, fondata sulla diversità fra l'aver accesso alle informazioni e la formazione di una saggezza necessaria per interpretarle, resta fortunatamente sottolineata anche nel dibattito pubblico; cfr. U. Galimberti, "Scuola, oltre il codice binario c'è di più. Non basta introdurre le nuove tecnologie, così i giovani d'oggi imparano a dire solo sì o no", in "La Stampa", 15 settembre 2021, p. 24. Più ampiamente, cfr. U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2021.

¹⁸ Cfr. la voce *Conoscenza* in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 83-84.

¹⁹ Cfr. DPR 8 marzo 1999, n. 275: "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche". Più in esteso, cfr. A. Luppi, *Venti anni di scuola: Venti anni di scuola: politiche, umori sociali e vitalità docente (1999-2019)*, cit.

²⁰ Cfr., per l'attualizzazione di queste considerazioni, A. Luppi, *L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, in "Ricerche Pedagogiche", 220-221, luglio-dicembre 2021, pp. 169-185.

²¹ Cfr. M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, pp. 69-75 ed A. Luppi, *Pensiero influente e immagini della scuola: media, social e vitalità docente*, in "Ricerche Pedagogiche", 212-213. Luglio-Dicembre 2019, pp. 62-67.

politicamente, un elemento ineludibile della modernità dei percorsi didattici²².

Considerando in via di superamento la gestione di una difficile sopravvivenza educativa nel quadro dell'ondata pandemica Covid19 (faticosamente realizzata attraverso l'esteso ma assai critico uso della didattica a distanza²³), si dice allora da molte parti che nulla nella scuola sarà più come prima e si dichiara di perseguire con molteplici istanze ed azioni progettuali e didattiche una docenza che si muova nell'ottica di una continua trasformazione della scuola.

Sogni educativi ed ibridazione tecnologica e sociale sembrano dunque essere le cifre ispiratrici della profonda mutazione professionale, da più parti desiderata.

3. Visioni professionali, interpretazioni epistemologiche e progettuali ed attività didattiche innovative negli ultimi anni

Una situazione di molteplicità di concezioni culturali ed ideali ed una multiformità di procedure didattiche si sviluppa ora nella complessità della scuola contemporanea italiana. Una caratteristica precisa comunque accumuna le varie esperienze. Superata l'iniziale fase palinogenetica sulla bontà del progresso tecnologica (un tempo promossa da un acritico ed ottimistico pensiero divulgativo pubblico in merito al valore positivo della diffusa comunicazione sociale²⁴) ci troveremmo comunque di fronte ad un contesto generale in cui l'elemento essenziale di questa nostra nuova epoca di "documanità" verrebbe dunque ad essere, non tanto l'antica modalità di produzione e di consumo di beni materiali, bensì "la registrazione, l'archiviazione, la profilazione e il riuso delle forme di vita umana" gestite attraverso un "contesto socio-tecnico" che genera nelle persone un organico bisogno fatto di "desiderio, ambizione, lusso, spreco, cultura"²⁵.

²² P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Bologna, il Mulino, 2020.

²³ "Concentrata sulla lezioni" (sullo schermo) "non avevo colto il disagio", "Con la Dad siamo anonimi, solo faccette sullo schermo". Cfr. *La prof & l'alunna. Lo sfogo di una studentessa stufo della didattica on-line e il dibattito con l'insegnante sulle incognite per il futuro*, in "La Stampa", 27 gennaio 2021, p. 16.

²⁴ "Internet è la più grande piattaforma di comunicazione sociale che l'umanità abbia mai avuto. È l'apoteosi della condivisione della conoscenza", R. Luna, *Cambiamo tutto! La rivoluzione degli innovatori*, Bari-Roma, Laterza, 2013, p. 5.

²⁵ M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Bari-Roma, Laterza,

In quest'ambito, "un numero sempre più elevato di persone trascorre una quantità crescente di tempo a diffondere notizie sul proprio conto, interagendo digitalmente con altre persone (avvalendosi delle tre fondamentali operazioni: leggi/scrivi/esegui) entro una infosfera che non è né interamente virtuale, né soltanto fisica" e che modifica rispetto al passato "in maniera significativa i contesti e le pratiche" attraverso le quali le persone danno forma alla loro stessa personalità²⁶. Ci sarebbe tuttavia una risposta umana possibile in questa complessa situazione: "Ciò di cui abbiamo più bisogno nel mondo nuovo è l'educazione", da intendersi "prima di tutto come capacità di produrre una umanità che non si senta sottomessa o spaesata nel mondo che essa stessa ha creato"²⁷.

Questa risposta umana (ovvero educativa) nella scuola italiana degli ultimi vent'anni è stata cercata in vario modo. L'attenzione all'insieme delle proposte o attività in atto permette di ricostruire e definire alcuni aspetti epistemologici che concorrono a creare un quadro assai significativo di quanto concretamente sta avvenendo nell'attuale scuola italiana.

In generale appare numerosa, crescente e diffusa l'attenzione a queste problematiche, riscontrabile presso associazioni professionali d'insegnanti (ADI²⁸), in vari siti Web dedicati a insegnanti o studenti (Tuttoscuola e Skuola.net²⁹) e pure in qualificata stampa quotidiana, con proposte di supporto alla didattica digitalizzata³⁰. Interessante in merito anche la proposta di una nuova laurea in *Edutainment*, Corso magistrale in Media Education, recentemente strutturata presso l'Università di

2021, p. X.

²⁶ Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017, pp. 67-68.

²⁷ M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, cit., p. XIII.

²⁸ Cfr. le attività "Seminari" promosse da ADI, Associazione docenti e dirigenti scolastici italiani, in <https://adiscuola.it> (ultima consultazione in data 2 dicembre 2021).

²⁹ Cfr. *Il Manifesto della Scuola che sogniamo: su misura, con un cuore verde e che educi alla bellezza. Ecco come la vorremmo*, in <https://www.tuttoscuola.com/il-manifesto-della-scuola-che-sogniamo> (ultima consultazione in data 2 dicembre 2021). In quest'ambito appare interessante, sotto il vasto profilo degli interessi degli studenti, anche il sito *Skuola.net*, in <https://www.skuola.net/scuola/> (ultima consultazione in data 2 dicembre 2021).

³⁰ Cfr. *Insieme, per una scuola sempre più digitale*, in "Corriere della Sera", 2 dicembre 2021, p. 34.

Modena e Reggio Emilia³¹.

Nell'insieme, tuttavia, quattro sono gli assi portanti, che nella numerosità delle iniziative, riteniamo possano significativamente fare comprendere le dinamiche assunte da queste nuove sensibilità: le attività concettuali e le iniziative di ricerca dell'*Indire*, le attività organizzative sostenute dall'*Anp* nelle scuole autonome ed intraprendenti e le attività promozionali su base tecnologica di *Impara Digitale*³².

3.1. Le attività dell'Indire: nuovi spazi educative e molteplicità di idee progettuali

Nel quadro epistemologico generale che abbiamo sintetizzato trova ricorrente posto la richiesta e l'aspirazione di vedere una trasformazione degli ambienti scolastici, così superando lo schema, ricorrente e desueto, di ambienti consistenti in lunghi corridoi di collegamento, aule scolastiche separate e locali vari di servizio, in direzione di uno schema costruttivo centrato su ambienti molteplici e funzionali all'Agorà, al lavoro comune anche di piccoli gruppi ed alla gestione di attività laboratoriali sulla base di adeguate e facilitanti tecnologie. Un apposito progetto, in sinergia con altre simili iniziative europee, viene proposto e sviluppato in Italia, sotto la definizione di '1+4 Spazi educativi per il nuovo millennio' dall'*Indire*³³.

Questa ispirazione all'idea educativa dell'Agorà, presente in molte scuole di recente costruzione, viene valorizzata anche in esperienze documentate dall'*Anp* e da *Impara Digitale* ed appare ormai acclarata, anche sul piano teorico, definendo un vero e proprio collegamento fra educazione e architettura³⁴. Nei suoi più recenti sviluppi questa

³¹ Cfr. P. Conti, *La nuova laurea in Edutainment*, in "Corriere Innovazione" (inserto del "Corriere della Sera"), 17 dicembre 2021, p. 21.

³² *Indire* (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa); *Anp* (Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola); *Impara Digitale* (Impara Digitale- Innoviamo la Scuola, formiamo il futuro).

³³ "1" (è) lo spazio di gruppo, l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola. "4" sono gli spazi della scuola complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l'Agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione. Cfr. *Indire* (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) (in <https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>, ultima consultazione in data 15 ottobre 2021).

³⁴ Cfr. fra i molti testi disponibili, M. Cucinella Architects (a cura di E. Dorato),

problematica si articola in tre ambiti fondamentali: la scuola ed il suo rapporto d'apertura con l'ambiente circostante, la progettazione e realizzazione di ambienti interni polivalenti capaci di sostenere interessi d'apprendimento, centrati su molteplici interazioni fra docenti, allievi e strumentazioni ed infine una specifica attenzione all'uso di creativi e moderni materiali didattici³⁵.

3.2. *Le Idee di Avanguardie educative*

Accanto alla visione educativa ispirata all'Agorà, nelle attività dell'Indire possiamo considerare anche l'esperienza di "Avanguardie educative", organizzata attraverso un "mosaico" di attività che mirano a "rivoluzionare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del 'fare scuola'"; una iniziativa che nel tempo ha coinvolto oltre mille scuole³⁶.

Il pensiero educativo che emerge dalla condivisione di queste impostazioni porta ad una centralità dell'interazione fra tutti gli interessati alle vicende scolastiche che fa perno su atteggiamenti di fiducia, dialogo ed interesse all'approfondimento ed alla crescita comune. In questo percorso, che implica un "ripensamento globale", visto ad un tempo come "superamento di steccati rigidi" nella gestione "del calendario scolastico" e dell'orario delle lezioni ed in particolare della "parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime", si matura un atteggiamento docente che porta a favorire "il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente", "i legami cooperativi e lo *star bene a scuola*". Per gli estensori di questo manifesto si tratta quindi di creare "le condizioni indispensabili" per giungere a realizzare "una partecipazione consapevole al progetto educativo" e per "innalzare la performance" degli studenti³⁷.

Architettura dell'educazione, Rimini, Maggioli 2021; R. Vanacore, F. Gomez Paloma, *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*, Roma, Anicia, 2020.

³⁵ Cfr. in quest'ambito, i contributi di M. Cucinella, S. Gheduzzi, F. Bombardi, in Fondazione Golinelli, *La scuola: quale futuro dopo la pandemia. Innovare, progettare, sperimentare: proposte e percorsi*, Convegno di Studi, Bologna, 2 novembre 2021, in <https://www.youtube.com/watch?v=ZIx67YJOGU4> (Canale You Tube della Fondazione Golinelli; ultima consultazione in data 8 novembre 2021).

³⁶ INDIRE, *Avanguardie Educative - Home*, in <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>; ultima consultazione in data 11 novembre 2021.

³⁷ INDIRE, *Avanguardie Educative – Il Manifesto delle Avanguardie educative*, in <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>; ultima consultazione in data 11

In queste proposizioni così brillantemente descritte si annida un passaggio chiave: il trasformare l'innovazione da frutto di una alchimia fra l'eccezionalità di una persona o di un contesto a situazione riproducibile in più ambiti: "Obiettivo delle scuole d'avanguardia è individuare l'innovazione, connotarla e declinarla affinché sia concretamente praticabile, sostenibile e trasferibile ad altre realtà che ne abbiano i presupposti"³⁸.

Nello svolgersi concreto dell'esperienza le varie scuole si muovono facendo riferimento ad alcuni specifici quadri concettuali, le Idee. I dati disponibili mostrano un forte interesse delle scuole verso un uso rinnovato degli spazi scolastici (ora intesi come "spazio flessibile" ed "aule laboratorio disciplinari"), verso lezioni realizzate con contributi predisposti dai singoli alunni e dialettizzate in "*flipped classroom*" o "*debate*" e infine emerge una forte attenzione rivolta ad esperienze dedicate a contributi interdisciplinari, quali "oltre le discipline", oppure ai rapporti "dentro/fuori" la scuola³⁹. Nel campo di un esplicito interesse per esperienze a forte caratura tecnologica, si propone il Teal (*Technology Enhanced Active Learning*), strutturato sull'adozione di "una metodologia didattica che vede unite lezione frontale, simulazioni e attività laboratoriali su computer per un'esperienza di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione"⁴⁰.

3.3. Le attività sostenute dall'ANP: organizzazione, progettualità ed interdisciplinarietà

Nell'esaminare quanto di innovativo si muove nella scuola italiana assai utile appare seguire anche le attività sostenute e valorizzate dall'ANP (Associazione Nazionale Presidi e alte professionalità della scuola). In esse, incentrate sulle tematiche dell'organizzazione scolastica, della progettualità e della interdisciplinarietà e della formazione di alunni capaci di muoversi nella temperie di questi nuovi tempi, si ritrovano elementi che si rifanno ad una nuova percezione ed

novembre 2021.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ INDIRE, *Avanguardie Educative. Le idee del Movimento Avanguardie Educative*, in <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>, ultima consultazione in data 11 novembre 2021.

⁴⁰ INDIRE, *Teal (Tecnologie per l'apprendimento attivo)*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/teal>, ultima consultazione in data 11 novembre 2021.

attivazione della funzione docente⁴¹.

Da questo punto di vista appare consolidarsi l'idea che una modalità didattica, sinteticamente definita tradizionale, legata ad una procedura nozionistica e trasmissiva non sia più giustificabile in un contesto in cui il sapere sarebbe, almeno potenzialmente, a disposizione di tutti in formato ipertestuale e navigabile e condivisibile⁴². Conseguo a questa impostazione, come da iniziative effettivamente realizzate in varie scuole, un sostegno ad una sorta di allentamento concettuale rispetto all'insegnamento disciplinare. Si sostiene che i "processi di apprendimento indirizzati alla sola acquisizione di conoscenze non sono in grado di attrarre gli studenti né si dimostrano efficaci in ambito lavorativo". Emerge la convinzione che nella nostra contemporaneità il "corredo necessario per ogni studente" (nell'attuale denominazione di *hard skills* e *soft skills*), ovvero il "comunicare, scrivere, risolvere problemi, essere creativi" vada rimodellato nei confronti delle "singole discipline" valorizzandone l'interconnessione⁴³. Sarebbe incorretto, tuttavia, non ricordare che, anche in questa prospettiva, per alcuni docenti il pensiero classico, con le sue riflessioni e le sue dispute, mantiene ancora ragioni molteplici per essere stimato e considerato formativo anche nell'ambito delle attuali esperienze innovative. In esso, infatti, si possono cogliere riferimenti irrinunciabili "per ogni studente che si trovasse nella necessità di capire chi egli sia stato, prima di provarsi a stabilire chi sia adesso"⁴⁴.

⁴¹ Per un approfondimento tematico ed organizzativo sulle recenti iniziative valorizzate da questa associazione, cfr. A. Luppi, *Riflessioni a partire dal Festival della Scuola 2020-ANP. Complessità e prospettive al tempo del Coronavirus*, in "SPES-Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", n. 14, anno 2021, pp. 101-114.

⁴² "Credo che qui sia condensato un cambiamento profondo nel quale siamo immersi: testi, immagini, audio, video e informazione sono continuamente disponibili in rete, e gli utenti non sono più fruitori passivi, ma costruttori e creatori a loro volta di immagini, testi, audio, video e informazione condivisibili con chiunque". P. Lisimberti, *Fine delle trasmissioni. La scuola oltre il confine di sé stessa*, in A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, cit., p. 59.

⁴³ C. Pivetta, *Un'esperienza di apprendimento globale <oltre le discipline>*, in A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, cit., p. 191.

⁴⁴ Approfondendo i contenuti umanistici infatti si educa lo studente a "comprendere meglio la caratteristica distintiva dell'uomo europeo contemporaneo". L. Previ, *Lasciamo che i nostri figli si innamorino della complessità*, in *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, cit., p. 45, 47.

Molteplici comunque le problematiche affrontate nelle attività di questa associazione, con attenzione all'oggi ed a un futuro a medio termine⁴⁵.

Nell'iniziativa ANP a cui facciamo riferimento si riflette sul presente della scuola e si immagina il suo prossimo futuro anche occupandosi dettagliatamente di nuovi saperi e di nuovi linguaggi, dell'orientamento personale dei giovani verso una crescita cognitiva, socio-emotiva e competente tanto nel campo della vita sociale quanto in quello della vita lavorativa e si propongono ambienti di studio ben diversi dagli attuali, tali da consentire una immersione profonda, articolata e senza reticenza alcuna nell'attuale tecnologia informatica.

I nuovi linguaggi dell'interattività e della creatività esprimibile nei nuovi prodotti o contenitori ora disponibili su base informatica andrebbero quindi velocemente assunti nelle pratiche formative della scuola d'oggi. Non si tratta solo d'orientarsi nelle conoscenze possibili attraverso l'analisi dei big-data, ma soprattutto di acquisire nelle attività didattiche le immedesimazioni culturali ed emozionali rese possibili ai ragazzi dall'utilizzazione educativa della 'virtualità', ovvero della 'realtà aumentata', ovvero delle tecnologie 'olografiche'. Quest'ultimo aspetto (che porterebbe ad estreme conseguenze le attività già basate sulla *gamification*) dovrebbe innestarsi sull'attuale sviluppo dei mondi del 'metaverso'. Si tratta di realizzare una "interazione fisica nella realtà aumentata e virtuale" ove i ragazzi creando un loro personale avatar potrebbero rivivere ed agire opzioni culturali o comportamentali, immedesimandosi in scenari attivi, come se stessero vivendo davvero situazioni simili⁴⁶. In sostanza, tanto per aspetti di pensiero critico (dibattito su grandi problemi), di ricerca scientifica (elaborazioni di strategie per comprendere e dominare particolari fenomeni) o di vita associata (dilemmi etici in simulate situazioni reali) si tratterebbe di educare interattivamente attraverso simulate situazioni di realtà virtuale.

Inevitabile pensare allora alla necessità di percorsi formativi dei docenti assai diversi dagli attuali (l'attuale assetto dei saperi disciplinari

⁴⁵ Cfr. Convegno Annuale ANP, *La scuola al centro del paese. Il futuro non aspetta*, Roma 17 novembre 2021, in <https://www.anp.it/evento/convegno-annuale-anp-la-scuola-al-centro-del-paese-il-futuro-non-aspetta/> (ultima consultazione in data 17 novembre 2021).

⁴⁶ Cfr., per queste problematiche in via di evoluzione, F. Colista, *Meta (ex Facebook) sta progettando dei guanti per toccare il "metaverso"*, in <https://www.dday.it/redazione/41135/guanti-facebook-metaverso> (ultima consultazione in data 18 novembre 2021).

viene considerato ‘ottocentesco’) soprattutto se si afferma che non solo negli aspetti d’innovazione tecnologica, ma anche nel possesso delle attuali conoscenze di studi di neuroscienze, la professionalità docente appare al momento non del tutto adeguata⁴⁷.

La scuola quindi dovrebbe in sostanza perseguire, nella modernità, questa impegnativa direzione di lavoro: fare maturare i ragazzi verso una personale determinazione rivolta al loro rispondere a questa semplice ma decisiva domanda: ‘cosa vuoi diventare da grande’.

In questo schema sintetico si possono riversare poi le varie direzioni di lavoro, quali l’acquisizione di un personale sapere critico, il sapersi confrontare in attività di gruppo, lo sviluppare di competenze intese come capacità di autogovernare le proprie attitudini e di gestire, non solo in quanto strumentalità lavorative, le personali visioni di crescita ed infine il fruire delle opportunità di maturazione offerte da scuole strutturate e digitalizzate con arricchenti spazi d’interazione e laboratoriali ambienti di apprendimento⁴⁸.

3.4. Le attività di Impara Digitale: consapevolezza nella diffusione e nell’uso delle tecnologie in nuovi spazi educativi

Le argomentazioni ora ricordate ci portano anche alla diffusa sensibilità rivolta da Impara Digitale nei suoi *Stati Generali* allo sviluppo di una didattica su base tecnologica, integrata a fondo nelle attività di insegnamento. Assai interessanti, anche da questo punto di vista, i riferimenti sulla indispensabilità del condurre ragazzi e ragazze verso la formazione di un pensiero autonomo, capace di esprimere ad un tempo la saggezza dell’essere umano e dell’essere cittadino, mantenendo comunque la formazione ancorata ad un intreccio di competenze disciplinari, trasversali e di saggezza personale umana e sociale. In questa direzione l’ambito mentale e comportamentale dell’insegnante (il suo personale stile educativo e didattico), se fondato sul valore condiviso della ricerca (accompagnato da una etica positiva nei rapporti sociali), in quanto interiorizzabile dagli stessi studenti molto può contribuire al

⁴⁷ Cfr., per queste problematiche, il panel: *Apprendimento-Nuovi linguaggi e nuovi saperi per educare nuove persone*, in Convegno Annuale ANP, *La scuola al centro del paese. Il futuro non aspetta*, cit.

⁴⁸ Cfr., per queste problematiche, il panel: *Giovani-favorire la crescita personale stimolando abilità cognitive e competenze socio-emotive*, in Convegno Annuale ANP, *La scuola al centro del paese. Il futuro non aspetta*, cit.

successo dei percorsi educativi⁴⁹.

Molteplici le problematiche affrontate, a partire dal classico rapporto con la cultura scritta (il libro) che andrebbe rivisto tanto sotto il profilo dell'interattività (e del collegamento complementare con altre risorse cognitive disponibili in rete) quanto sotto il profilo del suo utilizzo in condizioni di riflessivo "silenzio" personale. Questo ultimo dato, un classico momento culturale nella storia del sapere umano, non si dà più per certo ed utilizzabile come unica via all'apprendere. Infatti oggi una molteplicità di informazioni si esprime con immagine mosse e pure con un coinvolgente sonoro, modalità d'uso che sembrano quasi riabilitare l'antico leggere 'ad alta voce', pur essendone assai distante. Sul piano didattico il libro andrebbe quindi impostato non più come contenitore definitivo del sapere da apprendere, ma come progetto da perseguire in un quadro di interattività digitale, aperta alle risorse, anche video, disponibili in rete, con una attenta validazione delle stesse assicurata dalla competenza docente⁵⁰.

Quest'ambito di riflessione porta inevitabilmente a sviluppare la problematica della personalizzazione nelle attività formative, non solo sul piano dell'inclusione, ma anche e soprattutto su quello della costruzione di un dinamico approccio alla costruzione degli itinerari del proprio sapere da parte degli alunni. Personalizzazione e progettazione vengono ad essere quindi i cardini di questa impostazione formativa. Di conseguenza occorrerebbe valorizzare il protagonismo dei ragazzi e riconoscere approcci diversificati sulla base delle loro (qualificate) aspettative culturali, valorizzando negli stessi una personale e creativa costruzione personale del proprio sapere, con piena utilizzazione delle risorse digitalizzate attualmente a disposizione⁵¹.

In questo itinerario emerge anche l'essenzialità di una formazione scientifica, non tanto sul piano disciplinare quanto su quello di una

⁴⁹ In sostanza si sostiene che un dialogo socratico interiorizzato e la cura dei valori sociali restano indispensabili nei percorsi di formazione, anche nella presente tempeste tecnologica; cfr. L. Mortari, *Intervento*, in Stati Generali della Scuola Digitale, Bergamo, 26-27 novembre 2021, <https://www.statigeneraliscuoladigitale.it> (ultima consultazione in data 27 novembre 2021).

⁵⁰ Cfr. il panel "*Il libro ed il 'modo' digitale*", in Stati Generali della Scuola Digitale, cit. In quest'ambito la problematica è stata anche affrontata dal punto di vista delle Case Editrici.

⁵¹ Cfr. il panel "*Innovazione e sostenibilità. Nuovi paradigmi dei sistemi educativi*", in Stati Generali della Scuola Digitale, cit. In quest'ambito la problematica è stata anche supportata dall'idea della valorizzazione di Reti a valenza educativa.

interattiva multidisciplinarietà, purché connessa alla logica di una ricerca progettuale ed esperienziale, non solo per rendere l'apprendimento 'divertente' ma per rendere direttamente partecipi i ragazzi alla creazione di un sapere connaturato all'idea generale di scienza contemporanea. In sostanza, (valorizzando anche la presenza di "intelligenze multiple"⁵²) si tratta di educare con approcci diversi: intuitivi, sperimentali e processuali nella convinzione che occorra formare un abito scientifico, valorizzando in questo percorso curiosità e suggestioni degli stessi studenti⁵³.

In questo profondo rapporto educativo da attivare con le nuove forme di digitalizzazione, molto interessanti infine sono apparsi i riferimenti ad un possibile rapporto educativo con i "video-giochi" per le intrinseche caratteristiche di mobilità mentale che presuppongono e sviluppano. Da questo punto di vista ben presenti sono apparsi gli elementi negativi connessi all'uso spontaneo di questi strumenti che possono anche portare a fenomeni di isolamento sociale. Tuttavia in un ambiente di vita giovanile (e non) ormai "poroso" verso la "virtualità" si considera che ad essi si possa come scuola anche educativamente accedere (conformandosi ai vari livelli di età degli studenti) per attività collettive e socializzanti e soprattutto per sviluppare capacità immaginifiche e creative rispetto all'idea di futuro da costruire⁵⁴.

4. Conclusioni

A questo punto potremmo porci il problema se le profonde innovazioni formative e didattiche finora ricordate abbiano un sicuro spazio istituzionale nel sistema scolastico italiano, al di là degli ambiti dell'autonomia scolastica più volte citata. In effetti, facendo riferimento ad alcune normative attualmente in vigore, l'assetto definito dei compiti della scuola espressamente prevede che essa non possa "abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze" e ciò "al fine di ridurre la frammentazione e

⁵² Cfr. *Contributo di Howard Gardner*, in Stati Generali della Scuola Digitale, Bergamo, cit.

⁵³ Cfr. il panel: "Educare al pensiero scientifico: il come ed il perché di una rivoluzione", in Stati Generali della Scuola Digitale, cit.

⁵⁴ Cfr. il panel: "Videogiochi in adolescenza: fuga dalla realtà o costruzione dell'identità?", in Stati Generali della Scuola Digitale, cit. Ricontriamo in ciò una convergenza di intenti educativi con alcune problematiche già viste nell'ambito delle sensibilità epistemologiche individuate in sede ANP:

il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti”. Questo deve realizzarsi mettendo lo studente “al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi”⁵⁵.

Da questo punto di vista anche nel futuro prossimo continuerà quindi ad essere necessario per i docenti il possesso di un insieme di caratteristiche tanto personali, quanto professionali, ovvero essere “appassionati, compassionevoli e premurosi” e, nello stesso tempo, “capaci di mettere al centro l’apprendimento” incoraggiando “l’impegno e la responsabilizzazione degli studenti”.

Gli studenti che hanno potuto incontrare docenti professionalmente attivi in quanto “persone impegnate in un apprendimento continuo, disposte ad ampliare i loro orizzonti e a mettere in discussione il sapere costituito della loro epoca” porteranno infatti con sé, nel loro futuro di vita e come valore individuale, anche l’idea di una continua e sistematica formazione personale.

Avvalora questi assunti la considerazione che la “maggior parte delle persone di successo” hanno potuto incontrare nella loro vita “almeno un insegnante che ha fatto la differenza” nell’agire “come esempio” o nel dimostrare “un sincero interesse per il benessere ed il futuro dello studente” od ancora nel fornire “un supporto emotivo quando lo studente ne ha avuto bisogno”⁵⁶.

⁵⁵ Cfr., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (settembre 2012), “allegato”, in Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’art. 1 comma 4 del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*

⁵⁶ A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, cit., p. 326.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022, pp.129-130

Per Giacomo Cives

Nella Sistoli Paoli

Giacomo Cives per me è stato prima un maestro e poi un amico. L’ho conosciuto tramite i suoi scritti quando, preparando la tesi su Lombardo Radice, la mia indimenticata maestra Tina Tomasi mi consigliò di leggere i volumi di Cives. L’ho poi incontrato personalmente a Parma, al primo convegno del CIRSE, dove seppi che aveva visto la mia tesi in casa di Lucio Lombardo Radice. Così è iniziata una conoscenza divenuta poi, grazie anche al comune interesse per il pedagogo siciliano, un’amicizia affettuosa e importante, che per me è stata di forte stimolo a continuare a studiare e a scrivere, anche se necessariamente in misura marginale alla mia attività nella scuola.

Al momento della sua giubilazione, scrissi una testimonianza che venne pubblicata su “I Problemi della Pedagogia”, nel n.1 del 2000, con il titolo di *Giacomo Cives, lo studioso di Lombardo Radice*. In effetti questo Autore è stato uno dei privilegiati da Cives, ma non è certo stato il solo: basta ricordare il suo volume *Maria Montessori pedagoga complessa* (Pisa, ETS, 2001) seguito da approfondimenti e ampliamenti nel confronto con altri intellettuali, compiuti anche con i suoi allievi più vicini, Marco Antonio D’Arcangeli, Furio Pesci, Paola Trabalzini, con la quale ha collaborato per l’*Edizione critica di Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, pubblicato nel 2000 dall’Opera Nazionale Montessori. E non sono da dimenticare, fra gli altri, *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a M. Montessori* (Firenze, La Nuova Italia, 1994) e la *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi* (Bari, Laterza, 1994), in cui esamina la pedagogia di alcuni autori italiani, dei quali fa emergere i caratteri distintivi e la loro indipendenza intellettuale spesso in antitesi con le posizioni comuni alle tendenze culturali e istituzionali del loro tempo, e l’intreccio tra razionale e irrazionale, ragione e sentimento nel processo conoscitivo.

Ma lo studio e la riflessione di Cives si sono esercitati nei più svariati ambiti, come ben dimostrano i due volumi pubblicati in suo onore dopo l’uscita dall’università: *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives* (Pisa, ETS, 2003) e *La ricerca educativa tra*

pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives (Bari, Progreedit, 2006). In questi moltissimi studiosi delle università italiane hanno analizzato i percorsi dell'Autore, da quelli più teorici che indagano la natura e l'essenza della Pedagogia a quelli più pratici sulla didattica ed i problemi della scuola e del suo rinnovamento, fino ai più minuti della vita scolastica quotidiana, sempre mettendo in luce i grandi principi ispiratori che lo hanno guidato: l'indipendenza di giudizio insieme al rispetto per le posizioni altrui, quindi la mediazione e la democrazia, la laicità e la complessità del mondo contemporaneo.

Personalmente voglio ricordare la sua vicinanza agli insegnanti, di cui cercava l'amicizia e la collaborazione, e ne valorizzava generosamente lo studio e il lavoro (come io stessa posso testimoniare insieme, fra molti altri, a Marcella Bacigalupi e Piero Fossati), nel ricordo sempre vivo della sua iniziale attività di maestro, direttore scolastico, ispettore centrale, sindacalista, recensore e collaboratore nelle riviste magistrali. Sui "Diritti della scuola" aveva curato per un lungo periodo, dalla metà degli anni cinquanta, una rubrica "Letture del maestro", in cui presentava testi pedagogici e non, stimolando l'insegnante allo studio personale per perfezionare continuamente la propria preparazione. Era convinto "del valore della stretta collaborazione tra scuola e università, e dell'impegno per la costruzione di un'educazione emancipatrice e democratica", come attesta la sua raccolta di *Pedagogisti e educatori tra scuola e università* (Firenze, University Press, 2018), dove troviamo i profili di illustri accademici e di uomini di scuola assai meno conosciuti e qualche volta sconosciuti a molti.

Infine voglio ricordare la sua operosità anche negli ultimi tempi, quando le difficoltà avevano ridotto la sua attività ma non la sua forza intellettuale, che si esprimeva nelle bellissime recensioni che venivano pubblicate su "Vita dell'infanzia", con le quali aveva ripreso un'attività che tanto aveva coltivato da giovane e sempre consigliato ai suoi allievi. Ogni fascicolo della rivista montessoriana conteneva una o più recensioni di volumi dei contenuti più diversi, ma sempre interessanti e presentati col suo acume critico e illuminante, e forse ce ne saranno ancora da pubblicare postume. Così ha continuato a *Leggere e scrivere (e insegnare)*, come recita il titolo di un suo libro (Roma Universitalia, 2014), con cui ha sintetizzato le fondamentali attività della sua vita lunga e generosa.

Ci mancherà.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 16, Gennaio – Aprile 2022, pp. 131-133

Collaboratori

A questo numero, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista, hanno collaborato

Jorge Cáceres-Muñoz es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación, con docencia en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Se doctoró en 2017 por la misma universidad obteniendo el premio extraordinario de doctorado. Sus principales líneas de investigación abordan cuestiones relativas a la Teoría y la Historia de la Educación, la formación del profesorado y políticas educativas. Como miembro del Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE) ha participado en diferentes proyectos de investigación y coordinado y dirigido seminarios de investigación relacionados con la formación del profesorado, la historia de la educación y la intervención socio-educativa.

Barbara Gross è ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e docente presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione della Goethe-Universität Frankfurt am Main. I suoi interessi di ricerca includono la diversità linguistica e culturale nelle istituzioni educative, le (dis)eguaglianze educative, la pedagogia interculturale, la professionalizzazione degli insegnanti e l'internazionalizzazione delle scienze educative. Pubblicazioni recenti: B. Gross, *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*, in "Pedagogia Oggi", 19(2), 2021, 71-78; P. Kelly, S. Hofbauer & B. Gross, *Renegotiating the public good: Responding to the first wave of COVID-19 in England, Germany, and Italy*, in "European Educational Research Journal", 2021, 1-26

Susann Hofbauer is PostDoc at the Helmut Schmidt University in Hamburg, Germany. She focuses on educational research cultures in Europe with regard to national evaluation systems and international communication as well as theory and conceptual developments (f. ex.

“evidence”, “teacher knowledge”). She is involved in the European Educational Research Association (EERA) as well as in the German Educational Research Association (GERA). Furthermore, she coordinates a DFG-funded network on "Erziehungswissenschaft | en? Empiricism(s), Epistemology(s) and History(s) of Educational Theory Development and Research"

Edwin Keiner held the chair for General Pedagogy and Social Pedagogy at the Free University of Bozen-Bolzano until his retirement in October 2019. From 2014 to 2017 he also served as Vice Dean of the Faculty of Education at the same university. Prior to that, he worked as a professor for the History of Education and Socialisation at the University of Bochum and as a professor for General Pedagogy at the University of Erlangen-Nuremberg. He was very active in the European Educational Research Association (EERA) and succeeded in bringing the annual “European Conference on Educational Research” (ECER) with about 3,000 participants to the Free University of Bozen-Bolzano, Italy, South Tyrol. He was a member of the “International Research Community ‘Philosophy and History of The Discipline of Education’” (University Leuven, Belgium) for almost 20 years and member of several editorial boards. At present, Edwin Keiner works as a senior professor at the Faculty of Education, University of Frankfurt/Main, Germany.

Stefano Oliverio è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Napoli Federico II. Già vicepresidente dell'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), è co-convenor del Network 13 (Philosophy of Education) all'interno dell'EERA (European Educational Research Association). Dirige, con Gert Biesta, la collana “Theorizing Education” presso la Casa editrice Routledge. Fra le sue pubblicazioni: *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'*. *Lecture deweyane su scienza e politica*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2018; *La riflessività in educazione. Prospettive modelli, pratiche* (in collaborazione con C. Melacarne e M. Striano), Brescia, Morcelliana – Scholé, 2018.

Letterio Todaro, professore ordinario di Storia della Pedagogia all'Università di Catania. L'ambito prevalente della sua ricerca è l'analisi dei modelli della formazione e delle teorie pedagogiche in rapporto

all'evoluzione dei saperi e della conoscenza nella società contemporanea. Un particolare spazio è riservato al problema della lettura e del libro per ragazzi. Tra i suoi recenti lavori, ricordiamo i volumi collaborativi da lui curati: *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2020, e *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020.