

“Qualeducazione”, anno XI, n. 2, quaderno n. 35 della serie,  
pag. 30-32, aprile-giugno 1992. ISSN: 1121-7871

## **Ricerca ed innovazione educativa e didattica 35**

Rubrica a cura di Franco Blezza

---

Arrivati così al settimo numero di cura della rubrica, ci auguriamo che si noti l'emergere con forza sempre maggiore di uno dei filoni principali per l'evoluzione dei settori di nostra competenza. Si tratta di quel rapporto con la scienza che, dopo una rigida ingessatura su teorie superate (nel Positivismo) ed un'ancor più rigida ingessatura su denegazioni irrealistiche ma funzionali a scopi ben determinati (nel Neo-Idealismo italiano), appare ancor oggi come un problema.

La cosa non viene da noi avvertita come un ostacolo: al contrario, nella nostra visione il problema costituisce parte integrante ed irrinunciabile della vita, e fattore di storia e di evoluzione, come i nostri attenti lettori sanno bene.

Una delle caratteristiche essenziali ed irrinunciabili della vita in generale è l'inseparabilità del vivente dall'ambiente in cui vive. Qualsiasi vivente, dal più semplice al più complesso, è sede di uno scambio continuo di materia, di energia e d'informazione con il suo ambiente, senza del quale l'essere cesserebbe sicuramente di vivere.

Ma non, l'ambiente è programmato ad essere compatibile con qualunque vivente lo componga, né viceversa: l'interazione non è quindi sempre pacifica, piana, agevole, immediata, senza ostacoli.

Al contrario, è semmai norma che l'interazione tra vivente ed ambiente sia occasione continua di contrasti, conflitti, squilibri, mancate corrispondenze, tanto frequentemente da potersi dire sistematica. Ora, qualsiasi altra specie vivente, di fronte ad una situazione problematica, ha la sola possibilità di sopravvivere nell'adattamento all'ambiente ed ai suoi mutamenti sacrificando gli individui meno adatti a riprodursi (l'alternativa è l'estinzione). Solo l'uomo è capace di derogare da questa necessità biologica, vale a dire di fare di una situazione problematica (appunto) un problema, reagendo positivamente, costruttivamente.

Questa facoltà umana si lega strettamente con la sua capacità di essere soggetto di storia e di evoluzione culturale. La condizione è che si eserciti tutto ciò che si chiama educazione, cioè una trasmissione interpersonale (e la relativa elaborazione) che vada nella direzione dell'evoluzione culturale.

Ben venga, dunque, il problema. Ma, come è noto, ogni problema per poter essere risolto deve essere ben posto. E senza poter dare in assoluto una definizione esplicita del "problema ben posto", possiamo indicare chiaramente come condizione necessaria la chiarezza nei termini.

Ebbene, proprio sul termine "scienza" gli equivoci sono frequenti quanto insidiosi proprio nel nostro dominio. Ne sono testimonianza purtroppo molto cospicua, ma per lo meno eloquente, tante discussioni e perfino pretese teorizzazioni sulla scientificità della pedagogia (o di altri domini di studio) che si fanno in Italia senza tener conto alcuno di come la scienza (la scienza, e non die Wissenschaft, n, 'e 'epist,me) sia nella realtà. Lo ribadiamo perché, forse mai come in questo caso "repetita iuvant": in campi come questi dove è un dovere essere realisti, la scienza non può che essere l'attività svolta dagli scienziati. E poi, ciò assicurato, ci si rifletta finché, si vuole.

Tornando ai connessi equivoci e fraintendimenti, non è estraneo da tutto ciò, ed in particolare dal sostanziale permanere del problema, il fatto che la ricca casistica di riferimenti alla scienza da parte di pedagogisti di formazione non scientifica abbia carattere non diretto ma aprioristicamente mediato. Il che presenta rischi gravi, ed è ristretto entro limiti piuttosto angusti: ciò rende arduo l'andar oltre aspetti particolari e cogliere la generalità dell'essenza scientifica in campo pedagogico.

Il ricorso a mediazioni filosofiche, ad esempio, induce a guardare alla scienza non come essa è, ma come la tratteggia uno studioso dall'esterno: specie nell'epistemologia contemporanea, si oscilla tra una deontologia che non serve a comprendere la realtà della scienza, ed un relativismo storico che comunque coglie della scienza solo quegli aspetti che rientrano in schemi aprioristicamente prefissati. Il fatto, poi, che nell'ultimo secolo non pochi epistemologi siano stati e siano di formazione scientifica, e che vi siano dei notevoli apporti filosofici da parte di eminenti uomini di scienza, se consentirebbe di migliorare la qualità del riferimento alla scienza da parte del pedagogista, non ne modifica il carattere indiretto.

In educazione si pone dunque un problema d'opportunità di andare oltre qualunque tipo di mediazione, e di cogliere direttamente ed in via essenziale il contributo che la scienza può dare nel suo modo d'essere reale ed attuale.

Si pensi a problemi generali nei quali la proficuità di un tale contributo appare con risalto maggiore: la definizione dell'educazione in termini di peculiarità umana, e quindi congrui con le caratteristiche dell'uomo studiate da quelle scienze naturali che all'uomo si riferiscono; la ridefinizione del rapporto tra la ricerca pedagogica che può riconoscersi nelle regole delle scienze empiriche e la problematica educativa generale; l'impiego in via essenzialistica nella materia educativa di strumenti concettuali elaborati dalla scienza contemporanea, e diversi da quelli della scienza fino all'ottocento, come ad es. l'indeterminazione, la complementarità, il probabilismo, il relativismo, la complessità, la non decidibilità, la base casuale delle mutazioni e la conseguente selezione, e così via; una metodologia della scienza che sia realisticamente proponibile per come la ricerca scientifico-naturalistica di base si va svolgendo in questi decenni, un'attenzione per i fini e la loro critica, che permetta di vedere come la natura e la tassonomia dei fini della scienza sia divarichi da quella della pedagogia, e come anche sul piano della critica vi siano delle differenze essenziali.

Mentre simili contributi possono risultare di grande proficuità per il progresso dell'educazione, appare difficile fruirne senza competenze (ed esperienze) dirette e specifiche nella ricerca scientifica. Visioni della scienza filosofiche o storiografiche possono servire a poco, quando non a sviare l'attenzione.

\*\*\*\*

Proprio per una messa in relazione tra la materia educativa alla scienza che sia più costruttiva perché realistica, e più realistica perché costruttiva, ci giunge particolarmente opportuno il recepimento del contributo di Lucia Mason, su "Analogia e transfer - costruire nuove conoscenze attraverso somiglianze".

Per chi credesse ancor oggi che le scienze dell'educazione siano solo ausiliarie della pedagogia, e volesse in sostanza riproporre una visione strumentalistica delle scienze (o negasse il loro valore gnoseologico, se si preferisce), riproponendo in definitiva la confusione tra scienza e tecnica che già ha fatto male abbastanza, una valida testimonianza contraria dovrebbe bastare per lo meno ad indurre a riflettere. E questa è valida sia per rigore dell'impianto teorico, sia per controllo fattuale effettivamente condotto.

E' già di per sè, di interesse notevole il notare come e quanto possa essere prezioso un apporto della scienza nella materia educativa che sia essenziale senza pretendere di essere totalizzante. Il fatto, poi, che questo avvenga in un campo versato alla didattica, cioè in un settore dove la scientificità può tranquillamente considerarsi più ampia ed ampliabile, rende ulteriormente proficua lo scritto della giovane pedagoga padovana.

E' chiaro che anche chi non fosse direttamente interessato all'oggetto specifico dei suoi studi ne potrebbe ricavare molto in termini di immagine della ricerca e dell'applicatività in pedagogia, ed appunto di realistica posizione del rapporto con la scienza.

Faremmo inoltre notare con molto compiacimento, come anche per alcuni degli autori che seguono, il riferimento essenziale ad una dimensione internazionale della materia: il che si riconnette logicamente, per contrasto, a quella stigmatizzazione dell'"autarchia pedagogica" che abbiamo ritenuto di compiere nel numero precedente ("A proposito di "autarchia pedagogica", n. 34, pag. ...-...). Questo, ben lungi dal collidere con l'esigenza che abbiamo sempre posto di tenere nella dovuta considerazione le nostre tradizioni, getta semmai sulla questione delle tradizioni una luce ancor più chiara. Come mai per tanti decenni abbiamo perso il contatto con la pedagogia internazionale, e faticiamo ancora a renderlo adeguatamente proficua? Come possiamo cercare di recuperarne appieno il beneficio? Anche a questo possiamo trovare, nel contributo in esame, delle risposte tutt'altro che trascurabili o secondarie. E' un ottimo esempio, insomma, oltre a veicolare delle informazioni preziose.

Il "Contributo di riflessioni sulla ricerca e sull'innovazione nel campo educativo di Giorgio Vuoso merita una considerazione tutta particolare. Difficilmente, a nostro avviso, la tensione problematica di ricerca, che è insieme nostalgia per uno stato nel quale la ricerca non esiste ma che non può tornare, e anelito verso una sequenza processuale che può esistere ed esiste ma non ha fine mai, poteva trovare un'espressione più evidente, nelle idee esposte, nelle prese di posizione e nelle bordate che ne scaturiscono, e financo nello stile espositivo dello studioso romano, un misto indivisibile tra l'espressione secca e brachilogica tipica delle memorie scientifico - naturalistiche e l'articolazione dei contenuti dell'argomentare la quale tende ad una complessità sempre maggiore degli studi teoretici.

Vi ravvisiamo una sorta di wissenschaftliche Sehnsucht, ed impieghiamo la locuzione (forse una neo - locuzione) proprio avendo ben presente sia l'ambivalenza di verso sull'asse dei tempi che il sostantivo ha in tedesco e non si

pu• rendere in italiano, sia l'intraducibilità in italiano dell'aggettivo, per la quale il termine "scientifico" rende solo parte del significato, e rischia (come per il sostantivo corrispondente *Wissenschaft*, si è accennato) di prestarsi a fraintendimenti e stravolgimenti senza limiti. Si pensi a quando richiamato più su circa il dibattito sulla scientificità nella materia educativa, ed a quanto giochino in esse certi equivoci che sfruttano bene ambiguità terminologiche come queste.

Naturalmente, e al solito, le idee esposte sono discutibili: Ebbene, come abbiamo sempre detto: qualunque idea trovi posto in questa sezione, ve lo trova proprio ed appunto per essere innanzitutto discussa, criticata, analizzata, confrontata, immessa nel dibattito e nella dialettica educativa e didattica; a cominciare da quanto esposto da noi stessi. Diciamo che, nella fattispecie, motivo non secondario del positivo recepimento del presente contributo va ravvisato proprio nella evidentemente alta opportunità che molte delle questioni ivi esposte offrono proprio al dibattito sulla materia. La stessa storicità che riemerge a più tratti del contributo dovrebbe essere di guida anche in ci• per il lettore attento e disposto alla ricerca.

L'occasione non sarà perduta, per lamentare anche al riguardo la mancanza per la materia educativa di quella "comunità scientifica" che costituirebbe la sede migliore per ottimizzare il profitto di un tale dibattito ai fini dell'evoluzione della conoscenza nella materia stessa, ed altresì nell'applicazione conseguente.

Nel suo contributo, dal significativo titolo *Il crepuscolo dell'utopia pedagogica*, Franco Severini Giordano afferma di non voler attizzare polemiche, di proporre alternative globali. La precisazione sarebbe certamente superflua in altri mondi di ricerca e d'applicazione ma, probabilmente, non lo è nel nostro, dove la transizione "dai prodotti ai processi" è più spesso un precetto per gli altri, che non una norma per gli studiosi che la proclamano magniloquentemente ai quattro venti.

Vale anche qui quanto test, osservato: in questa sede, è proprio la capacità di suscitare processi innovativi che ci interessa. Quanto di già prodotto, per avanzato che sia, non fa ricerca, e fa ben poca innovazione se proposto per tale. Severini Giordano è sempre stato coerente fino in fondo sia con questi precetti, che con le relative norme metodologiche, e di questo soprattutto dobbiamo dargli atto e lo facciamo volentieri. La ricerca non progredisce, e quindi in quanto tale non esiste, altrimenti.

In questo senso, il richiamo ad esempio ad Eraclito ci sembra molto bene effettuato in quanto non rituale, come troppo spesso avviene, ma calato a fondo entro un discorso processuale che arriva coerentemente fino ai giorni nostri.

Attenzione, anche qui, alle insidie terminologiche. Come per il tedesco "D.,mmerung", anche in italiano non si dimentichi che il termine "crepuscolo" non indica solo il tramonto (del sole, inizialmente), ma anche l'alba. Risorgeranno gli dei, del mitico G"tterd.,mmerung? Che non risorgano certi apriorismi pedagogici, dipende in fin dei conti da noi.

E chiudiamo con un lavoro che riprende, con alcuni riferimenti più generali (e "tradizionali", nel senso di riferiti ad alcune tradizioni in lingua italiana), quel problema della pluralità dei maestri che è stato oggetto di un'intera uscita della rubrica (n. 33 della serie, n. 3 del luglio - settembre 1991, pag. 26 - 51). Abbiamo qui uno scritto su "Libertà e nuova scuola elementare" di Francesco Messina. Non ci asterremo dal continuare il discorso, in base alla disponibilità di materiali compatibili con le finalità della rubrica stessa, in quell'ottica di pluralismo che speriamo appaia chiaro non essere solo un'etichetta, ma un modo essenziale di pensare e di agire.

La nostra posizione, di accettazione del principio ma di critica profonda alle modalità, è stata esposta in quella sede senza reticenze. Quindi, appariranno chiare anche le differenze rispetto a talune delle tesi esposte dall'Autore. Tuttavia, ne riprenderemo alcuni motivi che ci appaiono di una consonanza molto significativa, stanti le forti differenze nei punti di partenza e negli angoli di visuale.

Uno riguarda la frammentazione degli insegnamenti, che alle elementari solo Gentile si sogn• d'imporre, nei tanti testi dei programmi che si sono succeduti in centotrent'anni. Il fatto che la determinazione fosse in Gentile fissata dall'alto, e negli Ordinamenti del '90 sia decentrata, cambia molte cose ma non la più importante, e cioè la pretesa di imporre all'allievo e all'insegnante una segmentazione che non corrisponde n, alle caratteristiche dell'uno, n, alla professionalità dell'altro, collidendo con entrambe. A ripetere che, ad esempio, l'italiano e la matematica sono trasversali, che il dovere di fornire all'alunno le abilità espressive e formali di base riguarda in solito tutti gli insegnanti del team, a volte sembra di ripetere delle banalità; eppure (e purtroppo) c'è la dura realtà dei fatti a risvegliarci ed, insieme, a richiamarci al nostro dovere di non smettere mai la ricerca, lo studio, il dibattito, la critica.

Un altro è relativo alla professionalità dei docenti, apparentemente esaltata dalla concessione di determinati margini di nuova decisionalità, ma di fatto conculcata dal quadro generale nel quale tale decisionalità si inserisce. E' un equivoco ormai vecchio, bene fa il Messina a riferirsi a tal proposito ai cosiddetti "decreti delegati". Se la base stessa della professionalità docente (la cultura in evoluzione, l'educazione come sua premessa) viene fatta oggetto di interventi incongrui, qualsiasi concessione successiva diviene per sé stessa vuota, se non controproducente.

Ci piace anche segnalare l'opportuno richiamo ad una lettura corretta dei grandi Maestri del passato (Aristotele, Pitagora) al di là delle distorsioni di comodo che qualche epigono ha sovrapposto al loro reale pensiero.

Il fatto, infine, che non condividiamo le opinioni qui riportate dall'autore nella materia medica vorremmo che non fosse letto solo come una prova di pluralismo, ma innanzitutto come testimonianza di un approccio sanamente dubitativo ed ipotetico alla scienza: quello, cioè, che occorre proprio per il problema da cui siamo partiti. Non ci sono verità nella scienza e non ne sentiamo alcun bisogno, si è detto: più difficile è vivere ed agire di conseguenza; ma, per il progresso dell'educazione, dobbiamo fare di tutto e del nostro meglio per provarci.