

“*Qualeducazione*”, anno XII, n. 1 (n. 38 della serie), pag. 22-23, gennaio-marzo 1993.

ISSN: 1121-7871 - Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001

**Q**

# **Ricerca ed innovazione educativa e didattica**

---

**Rubrica diretta da Franco Blezza**

Quanti abbiano mente per la Presentazione da noi stilata alla Rubrica del n. 37 troveranno più di un motivo di continuità tra quel discorso (un discorso, in fondo, trasversale a questi dieci contributi che si sono apportati nella sede presente fino ad oggi) e quanto vedremo in questo numero 38. Ci riferiamo non tanto e non solo alle domande poste in apertura (“Ma che cos’è questa pedagogia? Che cos’è l’educazione, e che cosa la riflessione razionale e critica su di essa?”); quanto al modo che abbiamo scelto per lavorare a partire da domande come queste.

Di un “partire dal rispondere” a certe domande si tratta. in effetti: e non di un “rispondervi”. La ricerca non ha fine, neppure quella pedagogica o quella didattica, e lo stesso dicasi delle relative innovazioni: possiamo lavorare a rispondervi, ma non abbiamo in partenza e non avremo mai alcuna pretesa di certezza e di definitività. In queste cose umane ogni teleologia si risolve, in ultima istanza, nel proseguimento dell’evoluzione della conoscenza senza residui; ed il lavorare a questo è conseguenza della scelta d’occuparci di educazione, non causa. Potremmo anche negare il nostro apporto all’evoluzione

culturale della specie umana, ma allora non si vede come potremmo occuparci di educazione e di insegnamento; visto che abbiamo deciso d'occuparcene, quali ne siano le motivazioni (ed indipendentemente dall'eventuale loro razionalità), allora tendiamo all'evoluzione.

Si capisce, altresì, come ogni domanda che ci poniamo non conti tanto per le risposte che ad essa si cercano di dare, tanto esse sono sempre fallibili, interlocutorie, intrinsecamente transeunti, almeno nelle creazioni umane come lo sono l'educazione e l'insegnamento; quanto piuttosto per il contributo che il lavoro per rispondere ad esse può dare nel tendere a teorie progressivamente più generali. Nella fattispecie, erano già abbastanza generali le domande di partenza; ma avrebbero potuto esserlo anche molto di meno, possono esserlo molto di meno, senza che solo per questo cambi quanto s'è detto sulla destinazione del lavoro che ne scaturisce. Non si chieda quindi il nostro lettore di quale problema stiamo trattando, nè quanto esso sia particolare; e soprattutto, non consideri eventuali trattazioni di argomenti ben collimati (ne abbiamo date più d'una, ed altre ne daremo) come qualche cosa di meno valido o significativo sul piano scientifico di quanto non lo siano discorsi che muovano da soggetti ed interrogativi più generali. Indaghi piuttosto sul contributo che i discorsi danno all'evoluzione della conoscenza pedagogica; e si accerterà facilmente del fatto che non esiste alcuna corrispondenza (né in positivo né in negativo) tra la generalità o meno dei soggetti e delle domande di partenza, e quella dei risultati (come prodotti e come processualità) della ricerca che ne consegue.

\*\*\*\*

E' probabile che Eugenio Montale non si rendesse conto, quando scriveva codificando la sua poesia già in *Ossi di seppia*, di dire qualche cosa di perfettamente valido anche per la pedagogia in questa impostazione da noi seguita: "Non chiederci la parola che squadri da ogni lato/ l'animo nostro informe, e a lettere di fuoco/ lo dichiari e risplenda come un croco/ perduto in mezzo a un polveroso prato [...] Non domandarci la formula che mondi possa aprirti,/ sì qualche storta sillaba e secca come un ramo./ Codesto solo oggi possiamo dirti,/ ciò che non siamo, ciò che non vogliamo."

In realtà, non si tratta certo di una coincidenza né di un interesse estrapolato dal suo contesto originario: quanto piuttosto di una visione non idealistica, realistica, umana, democratica, attuale della creazione dell'uomo. La poesia è frutto della stessa creatività umana di cui sono frutti anche la pedagogia e la didattica: come ogni arte, ogni scienza, ogni filosofia, ogni sapere.

Semmai, e anche questo ricalca motivi già più volte presenti in questa sede, ciò che non siamo e non vogliamo in pedagogia e in didattica può essere un po' diverso che non nella poesia ermetica: ad esempio, dalla stessa composizione del grande poeta genovese non sottoscriveremmo certo che "l'uomo che se ne va sicuro,/ agli altri ed a se stesso amico,/ e l'ombra sua non cura che la canicola/ stampa sopra uno scalcinato muro!"; altrimenti, non ci occuperemmo di educazione.

Si confronti con quanto scriveva in proposito Giuseppe Prezzolini, visto che è un autore che citeremo anche più avanti e che presenta qualche riferimento importante al contesto teorico sul cui sfondo lavoriamo: "aver la capacità d'esser sincero nella propria piccolezza, nella propria umiltà, nel sentimento dell'infimo valore che abbiamo come individui è una grande forza, può fare grandi coloro che sian tali da sentirla, insomma può render forte il debole e grande il meschino." Si tratta di un breve brano tratto dal capitolo sul "Primato della filosofia" (pag. 184) del volume *Saper leggere* (Milano, 1956) sul quale avremo modo di tornare.

Sono le regole a consentirci di distinguere tra di loro le diverse forme di creazione umana, il contesto normativo nel quale i prodotti e le processualità relative si inseriscono; non altro. Le nostre regole parlano di imperfezione umana, ma anche della perfettibilità dell'uomo che è la faccia evolutiva, culturale, storica ed anche pedagogica della stessa medaglia. Qui sta la sua debolezza, che è anche la sua forza più grande.

Quelle nostre stesse regole indicano di procedere "per temi e problemi" (le domande e i soggetti di cui poc'anzi) come modo altamente efficace di perseguire tematiche generali e senza limite di generalità.

\*\*\*\*

Stabilire un contesto normativo, dunque, nel quale vadano ad inserirsi "Ricerca ed innovazione educativa e didattica" e, per il resto, fornire esempi che partano da diversi livelli di generalità e diversi ambiti di pertinenza dei soggetti di studio (in particolare, sia empirici che teorici): questo ci siamo proposti di fare, ed a questo seguiranno a lavorare.

Con il che ovviamente non si dice che non ci sarebbero anche molte altre cose che si potrebbero fare, né si intende porre in essere una gerarchia di valore nella cui funzionalità ad un qualsivoglia profitto nella promozione dell'uomo veramente qui non si crede molto.

Si intende, piuttosto, prendere le debite distanze da domini di riflessione che, pur interessandoci e magari moltissimo, non fanno parte né della

materia pedagogica né di quella didattica. Anche questo costituisce una prosecuzione di motivi ripetuti, in particolare nell'ultima e già citata Presentazione alla rubrica del n. 37.

Non che l'educatore, né meno che meno il pedagogo, nel loro agire non si pongano la domanda di che cosa sia l'educazione, è chiaro. Probabilmente, anche il medico si chiede spesso che cosa sia la medicina: ma, che se lo chieda o no, questa non è una domanda la cui risposta faccia parte della materia medica. E comunque, avanziamo dei dubbi che sia pedagogico il voler dare della pedagogia una definizione esplicita, anche se certo si può cercare di farlo. Pedagogico può semmai anche considerarsi, volendo, il lavorare per darne una definizione implicita mediante appunto esempi, proprietà, contesti teorici e normativi, ed anche negazioni (che cosa non è educazione, che cosa non si vuole in educazione).

Rimangono, inoltre, pesanti riserve sull'essenza e sulla pertinenza disciplinare della definizione della disciplina stessa: che cosa sia la didattica non è problema didattico, anche se il didatta avrà certo molto da dire in proposito e magari molto di irrinunciabile; che cosa sia la pedagogia non è un problema pedagogico, anche se è dubbio che un qualsiasi studio in proposito possa seriamente prescindere dal contributo del pedagogo.

E', del resto, quanto dicevamo a proposito della scienza (intesa nel senso stretto, di scienze naturali e discipline ad esse assimilabili). Troppe volte ci vediamo costretti a lamentare (non solo per il passato!) che si sia parlato di "scientificità" in pedagogia e in didattica da parte di pedagogisti sprovvisti di alcuna esperienza diretta ed immediata di scienza e di ricerca scientifica. Sarebbe lo stesso se si parlasse sulla pedagogia da parte, poniamo, di un filosofo o di un medico o di un sociologo senza competenza pedagogica, senza esperienza diretta ed immediata di pedagogia e di didattica. E pure, anche questo è successo, e pare succeda ancora.

\*\*\*\*

Aprè la serie dei contributi alla rubrica in questo numero l'articolo di Paolo Sorzio, dottore di ricerca in pedagogia e scienze dell'educazione presso l'Università di Padova, dal titolo "Un approccio interculturale per lo studio degli effetti della scolarizzazione sui processi cognitivi". Il problema è di viva attualità negli USA dove il giovane studioso ha trascorso un periodo di ricerca evidentemente proficua (per la precisione in California); ed è di attualità viva, e crescente, anche presso di noi. Auguriamoci che riceva studi numerosi, e del rigore scientifico di quello qui riportato.

Seguono tre contributi circa le idee di fondo.

Per noi, in tanta ricchezza, riserviamo il breve spazio per una menzione di uno studioso (e, in fondo, di tutta una corrente di pensiero del nostro paese) oggetto di oblio, d'emarginazione e fin di rimozione. Nelle poche righe di "Processualità della scienza: una testimonianza", il già citato Prezzolini dimostra come anche in chi avesse una cultura non improntata sulla scienza, e fosse nato nel secolo scorso e vissuto nei periodi più oscurantisti per la scienza in Italia, fosse in grado di non farsene condizionare, e di comprendere la scienza proprio nei suoi caratteri di evolutività e di storicità. Si parla di parecchi decenni or sono: si direbbe che, invece, vi sia chi non riesce ad evitarlo neppur oggi.

I due contributi seguenti possono considerarsi in qualche modo "paralleli": l'uno di provenienza accademica, l'altro di provenienza professionale. "Extra-scuola" costituisce una terminologia che non vorremmo adottare: anche questo i nostri lettori lo sanno bene.

Questo secondo ci viene dal pedagogo professionale nelle UU.SS.LL. Giovanni Pampanini, che così prosegue a numeri alterni una serie di apporti coerenti e che ci testimoniamo validamente quanto tutti abbiamo da imparare da chi opera in altri campi d'applicatività della pedagogia, e quanto stimolanti siano le relative problematiche; i precedenti sono apparsi nei nn. 34 (pag. 48-49) e 36 (pag. 30-37). Esso riguarda "Problemi relativi alla costruzione delle teorie pedagogiche": ed ecco ancora, se ce ne fosse bisogno, una prova che anche il partire da problemi speciali, come sono quelli tipici del pedagogo professionale, non solo non è preclusivo al perseguimento di problematiche generali, ma anzi possa costituire una valida scelta.

Il primo, invece, dal ricercatore di pedagogia romano Giorgio Vuoso, ed affronta problematiche della pedagogia di lingua tedesca sotto il titolo (linguisticamente provocatorio? Se è così, è benvenuto) "Germany. On education". Nella specie formale di una rassegna sintetica, gli strumenti concettuali che si sono premessi possono consentire di leggere qualcosa di ben più produttivo sul piano dell'elaborazione di idee generali.

Probabilmente, i nostri lettori troveranno interessante anche la sola diversità dei due approcci per sé stessa considerata, che fornisce una sorta (per dir così) di "visione stereoscopica" di problematiche generali; si vedano, ad esempio, i diversi accenni a Brezinka.

Più versato sull'applicativo ad una prima lettura, ma in tutta evidenza non meno significativo sul piano della riflessione generale (almeno, per chi voglia capire...), è il contributo del direttore didattico di Santa Severina (CZ) e nostro

assiduo e apprezzato collaboratore Franco Severini Giordano dal titolo Gli stati entropici della valutazione. E' un esempio ulteriore di lavoro "per problemi": qui sono in gioco problemi docimologici, affrontati con rigore e senza cadere in tanto diffuso operazionismo naef che avvelena le idee circa i rapporti tra la scienza e la materia educativa oltre a non recare alcun apporto operativo effettivamente fruibile. Se ne ricavano, per questo e per altri motivi, importanti elementi circa tematiche sull'educazione, la pedagogia e la didattica di carattere assolutamente generale; oltre a degli indirizzi preziosi anche per l'esercizio pratico delle professionalità coinvolte. Lo stesso impiego dello strumento concettuale dell'entropia, nato in termodinamica ma la cui applicabilità nell'ambito delle scienze della cultura umana è nota da decenni, si consiglia come ottimo esempio di contributo costruttivo, in via essenziale, anche per le scienze pedagogiche e didattiche.

E, a proposito di applicatività che reca potenti contributi anche alla dimensione teorica, possiamo ben concludere con la prima parte del resoconto del direttore dell'Osservatorio Meridionale - Centro Studi Ricerche Formazione Pietro Cipriani, intitolato "Auto-progettualità tra solidarietà e spinta al cambiamento".

In questo caso, il contributo di ricerca riguarda anche un'empirìa esplicitata oltreché una teoria basata sull'applicatività. Lo vedremo anche meglio nella 2a parte.

Nel complesso, dovrebbe risultare chiaro anche un altro carattere della ricerca pedagogica nella prospettiva visuale dalla quale ci siamo posti: la sua essenza composita e attualmente irriducibile ad un'unica metodologia, ad un unico modo di operare, ad una sola terminologia, ad un dominio di studio e d'applicazione coerentemente unitario.

Il che, secondo la visione che si è scelta e si sviluppa coerentemente, è ricchezza e fattore di evoluzione continua.