

La ricerca educativa nel Novecento.

Linee per un'interpretazione

Franco Cambi

1. Il paradigma della ricerca

Il concetto di ricerca è polimorfo: ne indica il metodo, ne indica gli ambiti, ne indica il sistema organizzativo, ne indica il suo «uso» politico (formazione, sviluppo, ecc.). Va circoscritto, allora. Qui lo faremo intendendo la ricerca come *modello di costruzione del sapere e interprete oggi della sua immagine*, posta come radiografia e come regola. Poi lo declineremo in ambito pedagogico/educativo. E per via diacronica e per via sincronica. Ambedue i percorsi saranno indagati nel Novecento, che potrebbe esser detto, con precisione, come il «secolo della ricerca» (oltre che «secolo breve», «secolo americano», «secolo della scuola», «secolo dell'infanzia», etc: come è stato detto) e proprio perché i saperi – tutti – si sono ridefiniti secondo questo principio-modello. Infatti: 1) è declinato ogni aspetto dogmatico e sistematico e progressivo dei saperi, di tutti; tutti si sono problematizzati, riarticolati, costituiti per vie innovative e plurali, incardinati su un esame – inquieto – dei loro oggetti, metodi, paradigmi, categorie, ecc.; 2) ogni sapere si è reso consapevole della propria storicità: del suo relativizzarsi rispetto a situazioni socio-culturali-politiche, a ideologie, a *Weltanschauungen*, ecc.; del suo stare, appunto, nel tempo e nella storia e del suo venire lì a definirsi; implicando una ri-lettura critica dei propri statuti e critica in senso metacritico (alla Adorno); 3) la ricerca stessa si è letta come un processo che «non ha fine», che è sempre aperto e ri-aperto, sempre *sub judice*, sempre giocata e giocabile su molte prospettive e su molti percorsi, alternativi, intrecciati, opposti, ecc.

Allora, possiamo dire, tale condizione ha cambiato il profilo del fare-sapere (e fare-scienza): lo ha reso *aperto*, lo ha *disseminato*, lo ha reso *inquieto* e lo ha *problematizzato*. Il sapere – ogni sapere – sta e deve stare nella condizione dell'*indagine*, del cercare principi, leggi, strutture per dominare l'esperienza (che è squilibrio e problema), ma sapendo che l'equilibrio trovato verrà subito a incrinarsi e a riaprire il problema, e così sempre, in un processo sempre più incalzante. Tra il Dewey dell'*indagine* e il Popper della ricerca «che non ha fine» proprio la *condizione* e lo *stemma* del fare-ricerca e il suo *ruolo* attuale vengono ben sottolineati e ben legittimati. Dewey nella sua *Logica* del 1938 espone con forza la problematicità e la provvisorietà dell'*indagine*, pur essen-

do, per noi oggi, l'unica via di accesso a una «verità» dimostrata e condivisa. La logica scientifico-sperimentale dell'indagine si fa paradigma di intelligenza creativa, di ricostruzione dell'esperienza secondo un *input* di razionalità e di controllo consapevole, come pure di assegnazione di senso e di valore. Anche se i saperi scientifici non sono l'unica via della ricerca: anche l'arte «come esperienza» lo è. Con Dewey è la precarietà e la permanenza della ricerca («della ricerca della certezza» dice in un'altra opera: ovvero di un ripristino di sicurezza, di fiducia *nel* controllo dell'esperienza) che vengono sottolineati, come pure la sua dimensione ormai ontologica: per l'uomo moderno, per il suo stare nel mondo, per il mondo stesso così come si dà alla riflessione della coscienza storica e sociale.

Popper lega, già nel 1936, la ricerca scientifica alla «scoperta», alla produzione di teorie comprensive di settori e forme del sapere, le quali nascono da un lavoro «spurio» e si danno come ipotesi da falsificare (ovvero da mettere in crisi, con operazioni mirate). La ricerca procede per «congetture e confutazioni» e il suo lavoro è «senza fine» e da interpretare proprio su questo *telos* di precarietà, di impegno, di apertura costante e radicale. La ricerca è un cammino mai lineare, sempre accidentato, plurale e conflittuale, e un cammino che non arriva, né può arrivare, mai alla meta. La meta è il viaggio.

I due filosofi – l'americano e l'austriaco – sono precisi e sagaci interpreti della logica della ricerca, così come poi è vissuta e teorizzata dagli intellettuali più consapevoli nelle varie aree di indagine. Da tutti, ormai, possiamo dire. Si pensi per la ricerca storica alla metodologia inquieta e plurale teorizzata da Max Weber. Si pensi all'immagine stessa della ricerca nelle scienze umane: scienze che con le loro teorizzazioni cambiano il reale (umano-sociale) e che, pertanto, si rinnovano costantemente a due livelli, in relazione ai modelli e in relazione all'uso. E si potrebbe continuare.

Allora, il Novecento è stato davvero il secolo che ha rideclinato e ricalibrato (socialmente e culturalmente) la ricerca, che l'ha criticamente teorizzata nella sua «crisi e crescita», nei suoi legami con la società aperta (ancora Popper), nella sua funzione regolativa. In generale e in ogni sapere. E basta guardare agli sviluppi dell'epistemologia, ancora da Weber a noi. Bachelard, Feyerabend, Holton insegnano (come Lakatos e i suoi «programmi di ricerca»). Come pure lo fa la teoria del *problem solving* quale principio di apprendimento e di ri-uso dei saperi, che rimanda proprio alla inquietudine stessa del fare-ricerca e dello stare-nella-ricerca. Teoria che dai laboratori e dagli studi entra nelle classi, nell'insegnamento, nella scuola. Perfino nei suoi «indicatori di qualità» per l'OCSE-Pisa. A Bachelard, in particolare, si deve l'immagine della ricerca scientifica che cresce per salti, per «ostacoli epistemologici», per una trasformazione delle strutture concettuali e categoriali, per una sfida dell'immaginazione, e che, inoltre, richiama un «nuovo spirito» scientifico e una «filosofia del non». Il lavoro scientifico non procede per «idee chiare e distinte», ma è un'avventura, plurale, carica di cesure, ispirata a un'idea di sapere in cui lo «scacco» dell'immaginario va pur tenuto sempre presente, seguendo la *rêverie* o la psicoanalisi delle immagini-chiave. E sono considerazioni, queste

di Bachelard, veramente innovative e che stanno dentro il *vero* cammino dello «spirito scientifico». A Feyerabend, maestro radicale dell'anarchismo epistemologico, si deve l'esame dell'*identikit* della scienza in una «società libera» e una rilettura critica del «metodo», insieme alla valorizzazione del pluralismo della idea di scienza e degli approcci ad essa. Come di fatto sempre accade. E come l'empirismo ha trascurato di vedere. Holton, ancora, richiama al centro il dispositivo-immaginazione per fare scienza ben rivelato dall'uso di «analogie», di «metafore», di «modelli», i quali sono regolati da una logica non-empirica e da matrici esterne alla scienza stessa. Essa, infatti, è sempre più evidenziata sul *problem solving* come statuto, come metodo, come disposizione psico-cognitiva e, perfino, come costituirsi della sua tradizione, in senso storico: tradizione plurale, di ipotesi, di «rivoluzioni» e di «scoperte», di procedure mai lineari né incastellate nel pur preciso e prezioso modello ideale della «scienza nuova» sintetizzato da Galilei.

La ricerca è *problem solving*, è avventura, è apertura, è indagine creativa, oltre che sedimentazione (necessaria ma non esclusiva) di «scienza normale», come ha ricordato Kuhn. Ed è questa l'immagine della ricerca che ci appartiene e che dobbiamo custodire. Oggi.

2. La ricerca educativa: diacronia e sincronia

Ma in una disciplina particolare (e particolare per molte ragioni: per il ruolo fondante in ogni cultura/società/civiltà che hanno le pratiche che tale sapere indaga e sono le pratiche *costitutive* di ogni cultura; per il «posto» che occupa tra le stesse scienze umane: teorico e pratico, descrittivo e prescrittivo, scientifico e axiologico, ecc. e posto rivelativo della ricchezza/complessità delle scienze umane medesime, del loro statuto più profondo; per il quadro epistemico che la contrassegna, di pluralismo, di complessità, di dialetticità, ecc.) qual è la pedagogia, come è *cresciuta*, come si è *sedimentata*, seguendo *quali tappe* e fissando *quale modello* l'idea di ricerca che è stemma comune ai saperi attuali? Qui si tratta di attraversare il Novecento con una doppia ottica: diacronica e sincronica, legandola proprio alla ricezione/rielaborazione del paradigma della ricerca. E lo si può fare a buon diritto, poiché per tutto il secolo la pedagogia stessa *si è interrogata sul proprio esser-ricerca e fare-ricerca*. Basta una semplice ricognizione in Internet sulla voce «ricerca pedagogica» per ottenere, solo in Italia, dagli anni Sessanta, oltre settanta volumi, e solo sul «Catalogo SBN».

Primo: le tappe. Quella delle «scienze dell'educazione». Quella del suo «congegno» teorico e metodico. Quella della sua interpretazione metateorica, per così chiamarla. Anni Cinquanta/Sessanta. Anni Settanta. Anni Ottanta/Novanta. Per schematizzare un po' le tappe, che sono in sé molto più fluide. Secondo: il modello. E un modello che si affina e si complica, decantandosi per la ricchezza/complessità, per la dialetticità connessa a una tensione ecologica (per semplificare). Vediamo prima le tappe, poi il modello. Fissando lo sguardo proprio sulla pedagogia italiana, vista come caso-emblematico (e proprio per il suo impegno teorico-critico e per il suo tener fisso un dialogo

forte con le pedagogie internazionali, di cui si fa ripresa e interpretazione e prosecuzione (esemplare, ad esempio, il caso di Dewey).

Le scienze dell'educazione. Si affermano, sì, già nel primo Novecento, ma sarà l'epoca del dopo-seconda-guerra-mondiale a imporle come paradigma, dominante e definitivo. Se pur problematico. Le varie scienze (umane e non solo: si pensi alla biologia) sono le «fonti» del pensiero educativo, che con esse assume il metodo sperimentale a propria guida e si fa sapere-di-saperi, plurale, interdisciplinare, integrato e dialettico. La ricerca è articolata e giocata sul *metodo* e sul *congegno* (che è caratterizzato in senso scientifico, ma anche storico-ideologico e riflessivo e progettuale: è un congegno dialettico). Sono temi che emergono nel secondo dopoguerra: da De Bartolomeis a Visalberghi, tra Laeng e la Metelli, su su fino a Laporta, a Flores d'Arcais, a Granese.

Il «congegno pedagogico»: che si sviluppa tra metodologie, tipologie teoriche e riflessività. Si afferma negli anni Sessanta che declinano le forme interne della ricerca, le dispongono secondo ottiche tassonomiche, ne leggono le specificità logiche e metodologiche e le procedure e i risultati applicativi. Sono gli anni in cui la ricerca sperimentale, la ricerca teorica, la ricerca didattica e i suoi modelli, la stessa ricerca storica si declinano, si affermano, aprendo anche frontiere di ricerca-azione, paradigma che diverrà sempre più centrale e più inerente al nesso teoria/prassi che anima sempre (e in molti sensi: per l'oggetto che le è proprio; per il dover farsi sapere applicato; per il suo legarsi, prevalentemente, alle istituzioni) la pedagogia. Dalla Becchi a Fornaca, a Scurati, a Frabboni, da Inzodda a Mencarelli a molti altri la ricerca pedagogica, anche qui da noi, si fa plurale, articolata e ben regolata da una riflessione su quel sapere che si delinea come sempre più denso e radicale: e si pensi alle posizioni di Becchi, ancora di Laporta, di Broccoli, di Catalfamo, ecc. che animano la riflessione sul «congegno» fissata già dalla Metelli, nel 1966, e che lo venne a definire come «motore» del discorso pedagogico: come suo stemma e motore.

La metateoria. È relativa alla presa di coscienza e di tutela dalla ipercomplessità (Granese) della pedagogia come sapere, legata a una ricerca riflessiva che deve scandirne e il pluralismo e la dialettica. Lavoro svolto con sagacia e impegno da autori, da gruppi di ricerca; da Laporta ad esempio; dal «gruppo romano» negli anni Ottanta/Novanta o da quello «di Trento»; gruppi che hanno animato la pedagogia nazionale con proposte, appunto, di identità complessa e dialettica. Qui la ricerca riflette su se stessa, vuol enucleare il proprio *status* e il proprio *senso*, vuole possedere, in un'analisi sempre riaperta, il proprio stemma e stemma sì di sapere ma anche di ricerca; dei suoi percorsi reali o possibili, del suo traguardo-in-vista e di quello regolativo, anche.

Nel secondo Novecento, infatti, in Italia e altrove, la pedagogia si è fatta sempre più analisi-critica-del-proprio-fare-ricerca, e analisi di struttura e analisi di senso. Analisi-radiografica e analisi-interpretazione. In vista di un pieno possesso di sé e di una costante autoregolazione.

Il modello di ricerca. È cresciuto nei diversi decenni e si è fissato proprio (o soprattutto) negli anni Novanta (e su su fino ad oggi). È un modello di pluralismo necessario, legittimato, da potenziare. Che articola, sì, il sapere peda-

gogico, ma che può anche frantumarlo. Ma ciò non è accaduto, perché l'ottica teorica, epistemologica, metodologica, riflessiva non si è perduta. In particolare qui da noi. Infatti, accanto a essere fattore di pluralismo la dialettica funge da metacriterio-secondo, come pure l'ecologia da terzo. Sono tutti e tre dispositivi ben riconosciuti, se pure definiti con lessici diversi. Ora più teorici ora più empirici ora più operativi. Ma il modello è questo: fatto di pluralismo che sta, insieme, *in tensione e in equilibrio e deve stare* in questa disposizione inquieta e problematica, tanto per l'oggetto (complesso) che tratta quanto per il sapere-di-saperi che produce, che viene a costituire (ipercomplesso). Su questo fronte non vale fare nomi. I già fatti sono stati attivi anche su questo fronte, come pure molti studiosi della «terza generazione» del Dopoguerra. Che hanno ripreso il testimone e lo tengono fermo nel «mare aperto» della condizione attuale del fare-sapere o stare-nella-ricerca.

3. *Un sintomo di buona salute*

La crescita – di modelli, di peso culturale, di autocomprensione – della ricerca educativa che il XX secolo ha prodotto ha avuto una serie di effetti sul sapere pedagogico stesso: lo ha, come già detto, più articolato «in forma arborea», declinandone l'aspetto «di sistema»; lo ha più auto-regolato, controllato nel suo pluralismo/dialetticità/ecc., delineando un ulteriore fronte nella ricerca: metateorico, strutturale, interpretativo (di ordine e di senso); lo ha rivolto soprattutto verso il nesso presente/futuro, verso ciò che è o può essere ulteriore, verso l'innovazione e la «scoperta». Sono tre aspetti che sanzionano la *maturità* della ricerca pedagogica, la *sua ricchezza* e la *sua apertura*, sintomi ben in linea col concetto stesso di ricerca elaborato dai saperi (e dalla riflessione sui saperi) nel Novecento. Anche l'asse della ricerca pedagogica si è spostato sì sulla sperimentazione (di vario tipo, lì spesso data dai «risultati» empirici di altre scienze oltre che dal principio dell'applicazione/verifica «in esperimento») ma anche, e con la stessa forza, dalla tensione innovativa, che reclama apertura, creatività, infuturamento. Anzi, proprio questo aggregare la ricerca educativa su frontiere in movimento, su settori più avanzati, sempre più avanzati è divenuto un po' lo *stigma* e il *compito* della pedagogia, che *deve* (anzi: non può non) farsi coinvolgere nei *grandi problemi aperti* del nostro tempo, venendo così a sfidare la sua immagine di «sapere d'ordine», ideologico e socialmente convergente, e ritrovando, così, il suo *status* anche filosofico, costituito dalla criticità, ben comune a tutti i saperi ma che qui – dentro la progettualità pedagogica, fatta di radicalità, di organicità e di sfida – si impone con più forza, come il più intimo dovere. E si pensi solo ad alcuni dei grandi ambiti di ricerca attuali, che hanno una componente pedagogica fondamentale, non solo per farli passare «dalla teoria alla prassi», ma per leggerne in modo integrale la stessa teoria. Si pensi al problema della Mente. Si pensi al problema della Tecnica. Si pensi al problema dell'Ecologia. Sono tre frontiere in movimento della ricerca anche educativa. Legano la pedagogia a Grandi Eventi del nostro tempo (insieme ad altri: la Multiculturalità, la Differenza,

ecc.) e tengono la pedagogia stessa in quella dimensione metariflessiva e radicale che le è propria, la legano alla tutela (critica) dell'*anthropos*, la saldano al futuro come al proprio principio-motore. Restituendole una piena identità di «pensiero in grande».

Ma c'è di più: tale aspetto metariflessivo e di tensione innovativa e di innesto sul futuro che sta al fondo della pedagogia (già da Comenio, già da Rousseau, ma anche già da Platone, il «padre» stesso della pedagogia – come riflessione critica e razionale – sull'educazione) si sta imponendo anche nelle pratiche educative, nei ruoli educativi sociali, nelle professioni educative, nelle istituzioni formative stesse. I ruoli educativi si legano sempre di più a un'analisi dei loro ruoli, alle *formae mentis* che implicano, alla relazione che vengono a costituire. Le professionalità educative trovano nella riflessività (alla Schön) un fronte sempre più centrale, per esercitarsi secondo un'ottica interpretativa e dialettica quale è quella che oggi (ma anche ieri, e sempre) le governa. Le istituzioni sono chiamate a ri-pensarsi secondo le teorie dell'organizzazione e delle analisi di qualità di strutture e di processi, maturando in se stesse uno «spirito scientifico» e metariflessivo.

La ricerca, allora, è il paradigma anche della pedagogia; è posseduta nel suo «spettro» più ampio e sottile; si calibra sempre di più sull'innovazione; fa della ricerca un «nuovo spirito scientifico» applicato sulle molte frontiere dell'agire educativo. Così essa va continuata a pensare nel suo *spettro* logico e operativo, nel suo *ruolo* culturale e sociale, nel suo *fronte* più avanzato e proprio per mantenere alla pedagogia l'*imprinting* faticosamente (come negli altri saperi) conquistato e continuare a tutelarla nella sua complessità.

Bibliografia

- BACHELARD G., *Il nuovo spirito scientifico*, Bari, Laterza, 1951.
 BECCHI E., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Roma, Armando, 1969.
 BERTIN G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968.
 BROCCOLI A., *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
 CAMBI F., *La ricerca in pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1976.
 CAMBI F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986.
 CAMBI F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
 DEWEY J., *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957.
 DEWEY J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
 DEWEY J., *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
 DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
 FEYERABEND P., *La scienza in una società libera*, Milano, Feltrinelli, 1981.
 FLORES D'ARCAIS G., *Discorso educativo e discorso pedagogico*, Padova, Liviana, 1972-1974.
 FORNACA R., *L'educazione, matassa intricata*, Torino, Paravia, 1980.
 FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
 GIL F., *Ricerca*, in *Enciclopedia XII*, Torino, Einaudi, 1981.

- GRANESE A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- GRANESE A., *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- GRANESE A. (a cura di), *La condizione teorica*, Milano, Unicopli, 1990.
- HOLTON G., *L'immaginazione scientifica*, Torino, Einaudi, 1983.
- HOLTON G., *L'intelligenza scientifica*, Roma, Armando, 1984.
- LAENG M., *Problemi di struttura della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1960.
- LAKATOS I., MUSGRAVE A. (a cura di), *Crisi e crescita della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1984.
- LAKATOS I., *La metodologia dei programmi di ricerca scientifica*, Milano, Il Saggiatore, 1985.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
- POPPER K.R., *La logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1970.
- POPPER K.R., *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- POPPER K.R., *La ricerca non ha fine*, Roma, Armando, 1976.
- SCURATI C., *Strutturalismo e scuola*, Brescia, La Scuola, 1972.
- VISALBERGHI A., *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.
- WEBER M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958.