

Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta

ANTONIA CRISCENTI

Ordinario di Storia della pedagogia - Università degli Studi di Catania

Corresponding author: a.criscenti@unict.it

Abstract. Scientific and critical pedagogy becomes a simple process of socialization attentive to market demands. This contribution attempts the relaunch of a critical pedagogy, as paidetical formation now compromised by the advent of a system that measures education as a capacity for material production and consumption.

Keywords. Human Sciences, contemporary society, socialization, training, critical pedagogy.

Premessa

Franco Cambi recentemente ha discusso in questa stessa Rivista sulla tenuta scientifica della pedagogia contemporanea. In un passaggio iniziale del suo discorso, tende a individuare i rapporti che essa tesse con le altre scienze in particolare con quelle umane:

È stato però il Novecento a istituzionalizzare questa metamorfosi della pedagogia con la diffusione del metodo sperimentale anche nella soluzione dei problemi educativi, con l'affermarsi delle scienze dell'educazione, col ridimensionamento del ruolo della filosofia, con la condivisione di un paradigma maturo della pedagogia che la vede nutrita di fonti scientifiche che coordina all'educazione, posto come processo intenzionato da fini, modelli etc. da scegliere in modo razionale, ovvero critico, ergo filosofico¹.

A questa riepilogazione storico-critica fa da *pendant* il recente volume sulle scienze umane curato da MarcoAntonio D'Arcangeli e Alessandro Sanzo².

Eh sì, la tentazione è forte, il tema si presta, e, spesso, la 'nuova pedagogia' dimentica il travaglio da cui è stata attraversata, nell'ultimo ventennio del Novecento, nel passaggio dalla filosofia alla scienza. E noi non vogliamo resistere a questa 'chiamata scientifica' e ripartire da lì, dall'anno in cui Alberto Granese e Giovanni Maria Bertin (era il 1986) lanciarono, allarmati e lucidi, il loro richiamo a tutti i pedagogisti italiani.

¹ F. Cambi, *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2017, pp. 409-413.

² M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia*, filosofia, FrancoAngeli, Milano 2017,

Gli esiti dell'appello vogliamo riprendere qui, non tacendo su quella 'febbre scientifica' di indagine e studio, per la costruzione delle risposte più convincenti e delle argomentazioni più appropriate, che toccava gli studiosi che, accogliendo l'appello, si addentravano nella storia della scienza pedagogica³. Certamente, quell'anno data una significativa tappa della ricerca pedagogica contemporanea, uscita dalla temperie neo-idealistica gentiliana e crociana senza una convinta posizione sul proprio statuto e sulla sua specifica funzione sociale. Fra gli altri, Cambi, proprio in quella occasione, scriveva che la pedagogia nazionale, afflitta da sintomi di «povertà teorica e disagio nella teorizzazione», stentava a costruirsi un'identità scientifica non ambigua, proiettata, com'era,

[...] verso un modello di scienza esclusivamente sperimentale e quantitativa, alimentata da una epistemologia che mutua direttamente i propri criteri dalle scienze naturali [...], aggirando con decisione la problematicità sollevata dall'assunzione del suo *status* di scienza umana. [...Si costruiva, così] un'immagine della pedagogia a senso unico, defalcata della sua complessità, pensata in termini di subalternità epistemica e non di autonomia e specificità. [... D'altra parte] il *logos* pedagogico riflette la crisi contemporanea della società, dell'uomo e delle scienze. [... Serve dunque] una terapia precisa e articolata [...che possa] irrobustire la scientificità pedagogica⁴,

Eppure, alcuni fra i pensatori più avvertiti di una necessaria caratterizzazione scientifica della pedagogia, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, furono teorizzatori antesignani di un nuovo discorso pedagogico, laico, scientifico, critico: Francesco De Bartolomeis, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Carmela Metelli di Lallo⁵.

Dove siamo arrivati, oggi? Convince il risultato?

Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico: certo, la questione è ancora aperta, anzi, va riaperta. Lo stesso Alberto Granese, nell'introdurre e commentare il recente volume di Giancarla Sola sull'epistemologia pedagogica italiana, ha scritto⁶

[...] l'epistemologia (più di quanto non apparisse al tempo in cui il "documento" fu proposto) necessita essa stessa di una verifica alla luce di quanto è maturato nel pensiero filosofico della seconda metà XX secolo, In Italia [...]. Il tentativo di fare della pedagogia una scienza non può prescindere [oggi] da una valutazione dei "pro" e dei "contro" di un approccio epistemologico ai problemi della pedagogia, [...] Non è proponibile a d esempio un modello di pedagogia scientifica che [...] voglia includere anacronisticamente la disciplina pedagogica nel programma neo-positivistico-ambizioso e "fallimentare"- delle scienze unificate. [...] Una ricerca acritica

³ Da novembre 1986 ad agosto 1987, circa quaranta studiosi italiani di area pedagogica accolsero l'appello, dando seguito, in venti circa, al dibattito, prevalentemente svolto su «Scuola e città», con qualche intervento su «Prospettive pedagogiche». Cfr. G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Bertin-Granese"*, Genova, Il Melangolo, 2015, pp. 124-125.

⁴ F. Cambi, *Il logos pedagogico nella crisi contemporanea*, in «Scuola e città», 1, 1987, pp.43-47, *passim*.

⁵ Lamberto Borghi, Livorno 1907 - Firenze 2000, con *L'educazione e i suoi problemi* (1953) e *Educazione e sviluppo sociale* (1962); Francesco De Bartolomeis, Pellezzano, Salerno 1918, vivente, con *La pedagogia come scienza* (1953) e *La ricerca come antipedagogia* (1969); Raffaele Laporta, Pescara 1916 - Firenze 2000, con *Educazione e libertà in una società in progresso* (1960); Carmela Metelli di Lallo, Termoli 1914 - Padova 1976, con *Analisi del discorso pedagogico* (1966); Tina Tomasi Ventura, Parma 1912 - Pisa 1990, Tina Tomasi Ventura, con *Il metodo nella storia dell'educazione* (1965); Aldo Visalberghi, Trieste 1919 - Roma 2007, con *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955), e *Esperienza e valutazione* (1958).

⁶ G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Bertin-Granese"*, cit., *Introduzione* di A. Granese, pp. 9-49.

dei fondamenti epistemologici della pedagogia, in funzione di una sua legittimazione scientifica, potrebbe tradursi in un fraintendimento dell'istanza di specifica e autonoma scientificità che la pedagogia critica fa valere irrinunciabilmente⁷.

In una battuta sintetizzo la mia preoccupazione, rispetto al grado di sviluppo della scienza dell'educazione, da allora ad oggi: a cosa servono quelle 'competenze', ormai divenute il fine dell'educazione, dichiarato nei documenti ministeriali come il traguardo ottimale degli studi di medio e alto grado? Siamo giunti dunque a formare per acquisire competenze? Era questo il fine di quel richiamo di Granese e Bertin? Non sembrano banali, riduttivi o superficiali questi interrogativi, ancorché retorici; e, ancora, ci domandiamo se tra la ricerca dei modi più congeniali ad una pedagogia scientifica, e i modelli proposti non si sia forse perduto il senso più profondo del formare. Siamo in presenza, oggi, di percorsi di autentica *Bildung* o non, piuttosto, di qualcosa che le somigli e che non lo è fino in fondo? Ovvero, siamo, forse nella nostra contemporaneità, in presenza di processi di *Halbbildung*?

Vorrei, in questa sede di confronto scientifico, rilanciare un *modello per il futuro della pedagogia*: che la veda scientifica, critica, emancipativa.

Il modello che propongo non può che partire da quel dibattito avviato dal *Documento* di Granese e Bertin e da quel timore della «*caduta del 'pensiero fondante'*» e della conseguente «*torsione didatticistica*», preludenti il cosiddetto «*crampo*», in cui si sarebbe trovata involta la pedagogia nel tentativo di ammodernarsi, di affrancarsi dalla 'ipoteca idealistica' e di rendersi efficace ed utile socialmente, ovvero produttiva, in termini di progressiva umanizzazione e socializzazione.

Quel crampo, allora, negli Ottanta del '900, era l'indice di un ripiegamento sulla logica delle «*leggi del mercato e della politica*». Scrive Alberto Granese:

La logica del mercato, con le sue incalzanti domande, richiedeva offerte appetibili, a cui la pedagogia ha corrisposto, approntando strategie d'intervento sul campo. L'esito di tali impostazioni è stato un corto circuito fra il riduzionismo didatticistico e il generalismo politicistico, nel quale ha perso potenza la tensione euristica necessaria ad affrontare la problematizzazione della scientificità pedagogica⁸.

Userò, pertanto, proprio la scansione suggerita dal titolo di questa riflessione, per argomentare il mio modello di una pedagogia (potrebbe chiamarsi 'credo', alla maniera deweyana), non offuscata dai mistificanti obiettivi pseudo-educativi di '*formazione per le competenze*'. Non sono popolare e forse neanche produttiva, ma provo a delineare un paradigma, quello della '*critica della ragion pedagogica*' (o della pedagogia critica), non nuovo, certo, se Franco Cambi ne parla come un filone di pensiero attribuibile alla via italiana – *Italian Theory* –⁹, a partire dalla riproposizione, aggiornata, della sua personale visione:

⁷ A. Granese, *Introduzione*, cit., pp. 46-47.

⁸ G. Sola, *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Bertin-Granese"*, cit., pp. 111-112.

⁹ F. Cambi, *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, cit., p. 412; la sua originaria teorizzazione, nel volume Id., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb 1986.

Sono i due volti della pedagogia critica: quello decostruttivo e quello prospettico e progettuale. Prospettive da coltivare oggi in particolare, nel tempo della Tecnica sovrana, del Mercato pervasivo, dei Consumi come diktat. Qui la pedagogia sta in ottica e con funzione critico-dialettica che integra e smonta e spinge oltre ogni soluzione più curvata sull'efficienza del sistema come regola aurea. Ritagliandosi una funzione di utopia sia antropologica sia sociale. E l'utopia ne potenzia la funzione critica stessa¹⁰.

In estrema sintesi, e prima di articolare il discorso di base, di cui questa specificazione fa parte, ne anticipo il punto centrale: penso sia possibile attribuire a questa pedagogia che definiamo 'critica' un ruolo che non sia di mera interpretazione della realtà, per quanto complessa essa possa presentarsi organizzata, a livello di economia, di istituzioni, di comunicazione, di cultura, di relazioni sociali. Si tratta di una *teoria pedagogica critica* capace di legare analisi e progetto, conoscenza e azione, sulla scia delle indicazioni offerte dai francofortesi e dalla loro teoria critica della società (per la costruzione di una *teoria sociale della ragione*), con la quale orientare le giovani generazioni, verso il superamento delle *negatività del presente* storico. Tale paradigma critico sarebbe in grado di attribuire alla pedagogia scientifica una ben corposa determinazione prassico-operativa, individuando strumenti metodologici adeguati ad una scansione scientifica e finalizzati agli sviluppi ed alle determinazioni sociali di tale pedagogia critica.¹¹

1. Il rapporto con le scienze umane

Il gran *débat* su scienza o scienze dell'educazione parte proprio da quel tentativo di definire lo specifico di ciascuna delle varie scienze umane, alcune delle quali – chiamerei – fagocitanti quelle ritenute più deboli. E non sembri fuori tempo questa osservazione sul rischio di sovrintendenza, lo fu in passato il rapporto filosofia-pedagogia, lo è oggi quello psicologia-pedagogia. Di recente, la vivace discussione a più voci scientifiche istituzionali avviata in occasione di un seminario romano¹² in cui si dibatteva sul nuovo corso della pedagogia – ora divenuta a pieno titolo professionale – per il varo della legge sull'accreditamento giuridico del professionista pedagogista e del professionista educatore¹³, manifestava la percezione di irrilevanza fondativa e prospettica da parte di molti studiosi di area affine, rispetto alla pertinenza scientifica della pedagogia, alla sua area di azione e di riflessione; in quasi tutti gli interventi si veniva componendo un quadro in cui le specificità pedagogiche venivano recepite come residuali rispetto a quelle di altre scienze – filosofia e psicologia in particolare – ritenute assi portanti delle scienze umane, rispetto alla dimensione didattica e operativa della pedagogia, riconosciuta significativa, ma di mero ordine esecutivo, diremmo.

¹⁰ *Ibidem*, p. 411.

¹¹ Ne abbiamo argomentato diffusamente in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM 1996, pp.73-90, *passim*.

¹² Università degli studi Roma Tre, Roma, 30 Gennaio 2018.

¹³ Si fa riferimento alla Legge che disciplina la professione dell'educatore e del pedagogista; già legge IORI n. 2656/2015 (prima firmataria, la parlamentare Vanna Iori, ordinaria di Pedagogia generale all'Università Cattolica di Milano), la regolamentazione dell'esercizio professionale è stata approvata a dicembre 2017, in via definitiva, entro la Legge di bilancio di previsione del 2018. Legge 205, Comma 594 – 601, Gazzetta Ufficiale n.302 del 29.12.2017, entrata in vigore 1.1.2018

Ecco, siamo alle solite, altrove si pensa e la pedagogia esegue mandati teorici che non le appartengono, che non ha elaborato, che sono fuori dalla portata della sua possibilità teoretica.

Sul problema, richiamo il volume sulle scienze umane in Italia fra '800 e '900, citato in apertura, che in maniera variegata (pedagogia, filosofia, psicologia, sociologia) presenta genesi, sviluppi e crisi delle scienze umane e del loro rapporto, per venire in chiaro degli esiti storici, ancorché parziali, da cui emergono tutte le ambiguità e le difficoltà «di questo definirsi della pedagogia come scienza, o di questo incontro della ricerca e della teorizzazione sull'educazione con la scientificità empirico-sperimentale»¹⁴. Il problema delle scienze umane riguarda soprattutto lo sforzo di costruire i confini e le intersezioni, come dire, lo specifico scientifico-disciplinare, gli apparentamenti, perché non sempre evidente e definito, se non per quel richiamo ai protagonisti storici di tale processo identificativo e mediativo. Per esempio Ardigò, e i positivisti tutti, innegabili promotori dell'affermazione delle scienze morali, sociali, umane. E oggi? Possiamo dire che la scienza dell'educazione sia tale per specifica funzione sociale, o, solo per quella culturale? E il tema dell'interdisciplinarietà, come si combina con tale bisogno identitario, specificamente significante?

2. L'interdisciplinarietà e l'*Aufhebung*

Ecco, da un lato, il richiamo deweyano a far convergere tutte le scienze dell'uomo quali *fonti*, utili e necessarie alla delineazione della scienza educativa, dall'altro, quel contenuto, che lo stesso Dewey, nella stessa opera, diceva dovesse salvaguardare lo specificità pedagogica. Ebbene, quella identità, non sbiadita dalle contaminazioni, può essere garantita da una operazione che la lezione del mio maestro ha definito *Aufhebung*, sintesi e superamento delle particolarità eccedenti la specifica finalità educativa, e che noi ereditiamo convinti che si tratti di corretta impostazione. Questa operazione fuga il timore, più volte dichiarato, di una dissolvenza dell'identità nella confusione interdisciplinare, ne rilancia scientificamente, senza minorità, la funzione.

L'*Aufhebung* sfugge così al ritmo dialettico triadico di memoria hegeliana e si configura come ricomposizione organica, e però creativa, progettuale, dei risultati delle varie scienze, che hanno attinenza con l'educazione; sfugge, altresì, alla comprensione solo "speculativa" dei processi educativi; libera la pedagogia dalla sovrintendenza concettuale meramente filosofica. [...] In definitiva si presenta come sintesi e superamento dei collegamenti critici che è capace di stringere con le altre scienze umane e, al di là dei concetti combinatori e astratti, diventa autentico strumento d'azione, diventa *praxis*, operatività nel reale¹⁵.

Che la pedagogia sia scienza di frontiera e di sintesi, credo che non sia contestabile, il punto riguarda la sua capacità di operare il salto qualitativo nella direzione che la designa scienza sociale – e umana – per eccellenza.

Infatti, allo sguardo di un osservatore esterno, anche quando si tratti di osservatore di materia affine, lo stato della pedagogia – i suoi confini, i suoi limiti, le sue specifiche

¹⁴ M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 11.

¹⁵ S. Cambareri, *Per una teoria critica della pedagogia*, Catania, CUECM, 1986, p. 25.

funzioni –, risulta ancora confuso, diradato, incerto, inquinato dai troppi sforamenti delle esorbitanti scienze umane e, forse, vale la pena riflettere seriamente, fissare i confini di questa scienza che, essenziale e necessaria all'uomo associato, affonda le proprie radici culturali nel pensiero pre-socratico. Non può dirsi dunque giovane, la pedagogia; perché, allora, sull'onda di ricorrenti crisi d'identità scientifica, continua a sentirsi carica di ambiguità circa il suo specifico sociale e professionale?

Non si può, in brevi passaggi, affrontare un discorso sulla fondatività epistemologica della pedagogia, senza essere banali e inincidenti. Serve pertanto, in questo discorso, delimitare il campo di riflessione per argomentare le ragioni di una scienza che sappia circoscrivere ambito e funzioni e, insieme, intersecare le scienze di confine per trarne quella utilità sociale cui alludeva Dewey nel celeberrimo *The Sources of a Science of Education* del 1929.

Il discorso del e sull'*interdisciplinarietà* è ampiamente dibattuto, ma esso è concepibile seriamente solo se all'approssimazione e alla conoscenza superficiale ed episodica delle discipline autonome ed indipendenti, che sono chiamate a concorrere alla soluzione dei problemi *specificamente pedagogici*, la pedagogia è capace di cogliere e di possedere le intelaiature scientifiche delle stesse discipline coinvolte, in modo da pervenire ad un sistema ipotetico-deduttivo, capace di condurre ad unità materie tradizionalmente distinte. In questo sistema unico ipotetico-deduttivo è da rintracciare lo statuto epistemologico della pedagogia, la scientificità propria della pedagogia, intanto, perché all'unificazione provvede solo la scienza dell'educazione con i suoi apparati concettuali e con la sua specifica competenza, e, poi, perché il quadro della *razionalità* che ne risulta è chiaramente definibile e caratterizzabile come *quadro teoretico pedagogico*, laddove l'orizzonte di un'ampia razionalità la pedagogia lo raggiunge su un piano che le appartiene in modo 'esclusivo', ossia,

quello dell'educazione, della formazione di giovani, della loro "coltivazione" e della loro "cura" *in-vista-di*, [e questo] richiede *eo ipso* [...] l'integrazione di una molteplicità di scienze, ciascuna genericamente orientata a "formare", a "educare" [... proprio in ragione del fatto che] la funzione di una scienza dell'educazione non può che essere *relazionale*, prospettica, progettante, unificante [...]. La *relazionalità* si configura qui pertanto come una specie di *Aufhebung* che, da una parte, caratterizza l'autonomia della scienza dell'educazione, proprio perché comprende qualunque titolo e qualunque situazione che contribuiscono alla "cura", alla "formazione" dell'uomo, e, dall'altra, opera [...] non solo a trasmettere alle giovani generazioni la "cultura" elaborata nella situazione storica determinata (fatto istituzionalizzato), bensì, anche, ad esaltare qualsiasi attività dell'uomo capace di produrre *situazioni esistenziali nuove, progressiste, sempre più umane e sempre più liberatrici*¹⁶.

3. Il metodo e lo specifico pedagogico

Ritorniamo alla questione, e andiamo alla radice del dibattito su epistemologia pedagogica e nuova storia della stessa pedagogia, e al suo percorso verso la scienza. Il ripensamento della pedagogia italiana, a partire dal suo costituirsi scienza, ha attraversato la

¹⁶ *Ibidem*, pp. 24-25.

questione dell'interdisciplinarietà e proposto un metodo inteso come *logica* scientifica, di ancoraggio alla realtà storica e sociale, non mera tecnica operativa.

Abbiamo richiamato quello storico *Documento*, ed il dibattito che ne è seguito, perché «entro le serrate righe che lo strutturano, s'addensa [...] una fase significativa della storia della pedagogia e dell'epistemologia pedagogica italiana»¹⁷. Il nodo stava, allora, nella «caduta del pensiero fondante e sulla torsione didatticistica»; tale impiglio aveva determinato quel «crampo» di cui si diceva.

È utile richiamare, qui, la *Theorie der Halbbildung* di Theodor Wiesengrund Adorno, a mo' di doverosa citazione. Alla fine degli anni Cinquanta del '900, il francofortese aveva già scoperto gli inganni e le ambiguità implicite nelle forme larvate di *Bildung* mercificata, la cui socializzazione provocava, irreversibile, il blocco di produzione di *Kultur*, a favore del suo mero consumo; questo processo di *de-formazione* disumanizzante, a parere di Adorno, è l'esito di una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno provocato una diffusa e generalizzata omologazione¹⁸.

Il dibattito sulle epistemologie della ricerca pedagogica e educativa si gioca oggi entro le due facce della moderna scienza dell'educazione: quella teorica e quella della prassi. Resta fuori (forse, perché implicita) quella dimensione storica, le cui coordinate spazio/temporali dovrebbero sostenere ogni scienza, compresa, naturalmente, quella dell'educazione, a garanzia di una 'modellizzazione' culturale e simbolica, utile al confronto diacronico e sincronico dei percorsi, delle evoluzioni, degli sviluppi, dei risultati. La dimensione storica sembra esclusa, dunque, da questo confronto sulle pertinenze di teoria e prassi pedagogica, sulla cui portata teorico-pratica e sociale non vale la pena soffermarsi, tanto è evidente. Resto convinta, infatti, che in una società sempre più smemorata, nella quale l'*amnesia* tende rapidamente a evolversi in "*amnestia*", il ruolo della storia, del suo insegnamento, della sua ricerca, diventa problematico, soprattutto se si percepisce la portata ed il rischio di perdere il senso dello sviluppo e dell'evoluzione, incastonata, come si trova la società attuale, entro un immobile, eterno, *invalidabile presente*.

Ma per tornare alla funzione pedagogica ed educativa, ritagliata nell'alveo delle scienze sociali, il modello che prospetto fa riferimento ad una *teoria pedagogica critica* che brevemente delinearò, per accogliere l'ennesima voce, ultima quella del francese François Xavier Bellamy, che dichiara il fallimento di ogni sforzo educativo, a causa di una pedagogia prona al dettato del mercato di consumo, che ha «diseredato» i giovani del proprio patrimonio di cultura, e di civiltà. Di tale grave depredamento indotto, che ha squalificato cultura, tradizione e educazione, secondo Bellamy, sono responsabili tre giganti del pensiero francese, e, più in generale, del pensiero occidentale moderno: Cartesio, Rousseau, Bordieau¹⁹. Il *fil rouge* che li tiene legati in questa «scossa sismica» riguarda il rigetto della trasmissione e della tradizione culturali. L'analisi di Bellamy

¹⁷ Ci ricorda Giancarla Sola in un recente volume Id., *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, cit. p. 103.

¹⁸ Cfr. Th. W. Adorno, *La teoria dell'Halbbildung*, Il Melangolo, Genova 2010.

¹⁹ F.-X. Bellamy, *I diseredati. Ovvero l'urgenza di trasmettere*, tr. it. Castel Bolognese, Itaca, 2016; ed anche, M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreriauniversitaria.it 2017, che alla prospettiva etico-politica per la scuola, dedica un libro che si ispira alla *teoria critica* horkheimeriana, «alla concezione di una teoria critica della società che è in grado di accompagnare il disegno di una teoria per la formazione della capacità etico e politica dell'insegnante», realistica e utopica, insieme, non-indifferente, non-neutrale; *ibidem*, pp. 22 e 16-23 e *passim*.

pretenderebbe ben altra disamina critica, perché non sempre condivisibile nell'argomentazione, tuttavia, rimane ciò che possiamo chiamare l'appello a non dimenticare, a non alienare il patrimonio culturale di scienza e di umanità, di cui ciascuno è portatore responsabile:

Nelle nostre società occidentali, si è verificato un fenomeno unico, una rottura inedita: una generazione ha rifiutato di trasmettere a quella successiva ciò che aveva da offrirle, l'insieme del sapere, dei riferimenti, dell'esperienza immemorabile che costituiva la sua eredità [...] Dappertutto possiamo trovare il sintomo di questa diffidenza nei confronti della cultura [...] grazie alla Rete, siamo esonerati dal trasmettere: resta solo da proporre dei "saper fare" e dei "saper essere" [...] le macchine si occupano di memorizzare per noi l'eredità [...]²⁰.

Abolito il ruolo educativo della scuola, ridotta a luogo dove si apprendono tecniche e saperi slegati dal loro *fine etico-civico*, cancellata stabilità e autorevolezza della famiglia, quali realtà educative permangono nella collettività? Soltanto il narcisismo anarchico della Rete che esalta la felicità individuale, creando una monocultura della mente e l'anestesia del cuore. Così, si è pervenuti alla società dei «diseredati»: giovani generazioni a cui non è stato trasmesso nulla di fondativo, sprovviste di alcuna capacità di immaginare e di costruire il futuro. Altrove abbiamo chiamato questo fenomeno, in estensione impressionante, «sterilità proiettiva»²¹.

La pedagogia deve dunque ri-acquisire il suo piglio orientativo, dove deontologia e teleologia siano paradigmi di scienza: *deòn e télos*. L'elemento *teleologico* è certamente quello più caratteristico del processo educativo, integrante del tessuto epistemologico della stessa pedagogia. Ben s'intende che fini, ideali, scopi sono da costituirsi come espressione di bisogni che la storica condizione di esistenza degli uomini esprime; come anticipazione o rappresentazione anticipata di un complesso di problemi che quei bisogni sollecitano storicamente e che devono essere soddisfatti. Tale teleologismo rimanda e comprende il rapporto tra l'educazione e l'etica: un tipo di educazione non può che essere correlativo ad una scelta, ovvero ad una soluzione del problema etico, in un suo aspetto determinato, e, reciprocamente, ogni umana e determinata soluzione del problema etico – per la necessaria socialità di fatto che lega gli uomini fra loro – non può che tradursi nell'esigenza di intervenire sugli altri, a che, nella situazione etico-problematica, scelgano nello stesso modo; in definitiva, nell'esigenza di *educare secondo un fine*. E, ancora, la congettura in cui si determina la decisione morale ed educativa, dispiegata sul futuro, necessariamente comprende un'ineludibile istanza *deontologica* ed il recupero del *dover-essere*.

Émile Durkheim, che pure è visto con sospetto da certa pedagogia, è stato il primo allievo di Ferdinand Buisson (autore de *La foi laïque*) ad occupare la cattedra di 'Pedagogia e scienza dell'educazione' alla Sorbona di Parigi, nel 1902; nella sua proposizione scientifica, dichiara la necessità di approdare ad una pedagogia proponente e non solo riproduttiva. E, nel delineare le funzioni, interagenti ma distinte, di pedagogia, educazione, scienza, riferisce più o meno in questi termini: la pedagogia riflette sui problemi

²⁰ F.-X. Bellamy, *I diseredati*, cit., p. 27-28.

²¹ A. Criscenti Grassi, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010, pp. 100-104.

dell'educazione, è proiettiva, si pone in direzione del dover-essere, non è pratica educativa, ma consiste nei modi di concepire e di pensare l'educazione, e non della maniera di praticarla. Questa sua particolarità ha prodotto nella storia della civiltà, delle istituzioni scolastiche e nella storia della pedagogia, una *intermittenza della teorizzazione pedagogica* a fronte della continuità dell'azione educativa, in tutte le sue forme ed in tutti quei luoghi formali ed informali in cui si agisce socializzando una certa cultura, certi valori, un modello sociale, al quale si vuole adattare il giovane educando. L'intermittenza, ossia, la non sistematicità con cui la pedagogia ha teorizzato, in riferimento ai vecchi e nuovi problemi, alle istanze, alle difficoltà che emergevano dal fare educazione entro i molteplici contesti educativi, ha danneggiato fortemente il progresso della società ed il cammino dell'uomo, ma soprattutto ha bloccato la funzione proiettiva, progettuale, progettante della pedagogia che, in quanto riflessione (sui problemi della educazione), è una forza necessaria contro la routine, antagonista della routine, che è l'ostacolo ai progressi necessari. Laddove la pedagogia deve divenire una «funzione continua della vita sociale»²².

Interessa molto sottolineare questa funzione: sistematica, costante, storicizzata; perché sta proprio in tale necessario ed ineludibile ricorso reciproco, alla riflessione e all'impegno, alla teoresi e alla prassi, che si celebra ancora una volta la definitiva conquista del posto e del ruolo di una pedagogia, non ancillare, non sussidiaria, fra le scienze umane, sociali e morali, col grado di *primus inter pares*.

Mai sopita, dunque, la voglia di interrogarsi circa il senso della propria consistenza scientifica, disciplinare, volta a volta, modificando e arricchendo le fonti, ma non i contenuti, «che sono e restano tutto quel materiale ricavato dalle altre scienze, rielaborato sui problemi che sorgono nell'educazione»²³, come voleva Dewey. Insomma, il contenuto scientifico dell'educazione è costituito da qualsiasi soggetto, scelto in altri campi, che renda capace l'educatore di vedere, di riflettere più chiaramente e più a fondo su qualunque cosa egli faccia; l'educazione è un modo di vita e di azione: è essa per sua natura una «spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo procedere pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi, che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tale modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in successione continua»²⁴.

In conclusione, il nostro tentativo di costruire una *teoria pedagogica critica* riguarda una direzione (di ricerca) che sappia scorrere su binari di corretta impostazione tra *scienza e valore*. La scienza dell'educazione può ragionevolmente proporsi un proprio problema del valore, rigorosamente disciplinare, specificamente pedagogico, metodologicamente efficace per il mutamento qualitativo del vivere umano prevedibile in futuro. In tale ambito, la pedagogia può assumere le sue questioni dalla vita economica, sociale e politica, per contribuire al globale orientamento culturale, e per rispondere alle pressanti richieste che su di essa convergono, quale settore disciplinare più di altri impegnato

²² E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, tr. it. S. Acquaviva, Roma, Newton Compton Italiana 1971; citato da *Educazione come socializzazione*, a cura di N. Baracani, tr. it. Firenze, La Nuova Italia 1973, p. 111. Ci permettiamo di rinviare al nostro A. Criscenti, Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione*. Studi in onore di Salvatore Agresta, Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 123-136

²³ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1951, p.26.

²⁴ *Ibidem*, pp. 63-64.

socialmente e umanamente. Il livello di analisi cui è pervenuto il dibattito pedagogico italiano intorno ai problemi della teoresi pedagogica consente di precisare che la nuova configurazione del problema pedagogico dilata notevolmente l'ambito di concernenza dei peculiari interessi educativi. Non si tratta di un neo-panpedagogismo, ma, di una consapevole riscoperta della indifferibilità del carico, per questa scienza, di ciò che Morin definisce missione: «*il vero nodo per la riforma della democrazia sta nella riforma del pensiero. A condurre questa riforma deve presiedere una pedagogia che non si riduca alla mera trasmissione del puro sapere ma che sia portatrice di una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere e che nello stesso tempo costruisca una maniera di pensare in modo aperto e libero*»²⁵.

Bibliografia essenziale

- Adorno Th. W., *La teoria dell'Halbbildung*, tr.it. Genova, Il Melangolo, 2010.
- Bellamy F.-X., *I diseredati. Ovvero l'urgenza di trasmettere*, tr. it. Castel Bolognese, Itaca, 2016.
- Bertagna G., Olivieri S., *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Studium, 2017,
- Cambareri S., *I disagi della civiltà evoluta e la ricerca di valori-guida*, Catania, CUECM, 1993.
- Cambareri S., *Per una teoria critica della pedagogia*, Catania, CUECM, 1986.
- Cambareri S., *A proposito di un dibattito tra pedagogisti sulla teoria e la tecnologia educativa*, «Prospettive Pedagogiche», 1-2, 1987, pp. 66-77.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.
- Cambi F., *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2017, pp. 409-413.
- Cambi F., *Il logos pedagogico nella crisi contemporanea*, in «Scuola e città», 1, 1987, pp.43-47.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Bari, Laterza, 2004.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Conte M., *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2017.
- Criscenti Grassi A., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010.
- Criscenti Grassi A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996.
- D'Arcangeli M.A., Sanzo A. (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia*, filosofia, Franco Angeli, Milano, 2017.

²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina 2000, p. 108, il corsivo è nostro; ed anche, Id., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr.it. Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Scuola e società* (1915), tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, a cura di N. Baracani, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2016.
- Granese A., *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Granese A., *Etica della formazione e dello sviluppo, nuova economia, società globale*, Roma, Anicia, 2003.
- Granese A., *La conversazione educativa: eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?* Roma, Armando, 2008.
- Granese A., *Scuola, formazione e ricapitalizzazione pedagogica*, Roma, Anicia, 2000.
- Morin E., *La testa ben fatta Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Roma, EDUP, 2002.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Sindoni C. (a cura di), *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione*. Studi in onore di Salvatore Agresta, Lecce, Pensa Multimedia, 2017
- Sola G., *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Bertin-Granese"*, Genova, Il Melangolo, 2015