



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
"Modelli, Linguaggi, Tradizioni nella Cultura Occidentale"

CICLOXXIII

COORDINATORE Prof. Genovesi Giovanni

"Ricerche Pedagogiche": il concetto di scuola che emerge dalle pagine della Rivista, nel decennio 1996-2005

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottorando

Dott. Ritrovato Daniela

(firma)

Tutore

Prof. Genovesi Giovanni

(firma)

Anni 2008/2010

INDICE

PRESENTAZIONE

§ 1. Le ragioni di una scelta	p.	5
§ 2. La finalità e la metodologia della presente ricerca.....	p.	8
§ 3. La ripartizione della ricerca	p.	10

Capitolo I

L'ORGANIZZATIVISMO E LA SCUOLA

§ 1. Premessa teorico-concettuale di fondo.....	p.	11
§ 2. L'organizzativismo: due prospettive a confronto	p.	15
2.1. La scuola come servizio.....	p.	15
2.2. Il ruolo della famiglia	p.	19
§ 3. La scuola riformata e le suggestioni organizzativiste	p.	22
3.1. L'insegnante	p.	24
3.2. La didattica	p.	27
3.3. Un organizzativismo <i>sui generis</i>	p.	32
§ 4. Conclusioni	p.	35

Capitolo II
LA PROSPETTIVA SPERIMENTALISTA E LA SCUOLA

§ 1. Premessa.....p.	40
§ 2. L'approccio sperimentalista e la scuolap.	41
2.1. La fondazione dello statuto epistemologico della Pedagogia.....p.	41
2.2. La didattica e la cultura della valutazionep.	47
2.3. La formazione a distanzap.	50
§ 3. Una ulteriore prospettiva sulla formazione a distanzap.	52
§ 4. Il sapere specialistico degli insegnantip.	56
§ 5. La pedagogia sperimentale: luci e ombre.....p.	58
§ 6. Il modello di scuola dello sperimentalismo.....p.	65

Capitolo III
LA SCIENZA DELL'EDUCAZIONE E LA SCUOLA

§ 1. Premessa.....p.	69
§ 2. Questioni epistemologichep.	72
2.1. Scienza dell'educazione o Scienze dell'educazione?p.	72
2.2. La Filosofia dell'educazione.....p.	80
2.3. Genesi della Scienza dell'educazione e sua strutturap.	83
2.4. Il rapporto tra educazione e politicap.	86

2.5. La scuola e il suo congegno concettuale.....	p.	88
§ 3. La Storia della Scienza dell'educazione, per guardare oltre il fenomeno.....	p.	95
§ 4. La complessità dell'ambiente.....	p.	101
Conclusioni	p.	107
Bibliografia	p.	119

PRESENTAZIONE

1. Le ragioni di una scelta

Il tema della tesi di dottorato, che ho individuato, è congruente alla mia esperienza lavorativa, condotta prima come insegnante di scuola elementare, poi come direttrice didattica e, infine, come dirigente scolastica; riguarda, pertanto, la scuola e, precisamente, la storia del concetto di scuola che emerge dalle pagine della rivista di “Ricerche Pedagogiche”¹, nel decennio 1996-2005.

Riguardo ai primi, occorre osservare che La scelta della rivista di pedagogia, come genere di ricerca, è dovuta sia a motivi di carattere generale, con riferimento, appunto, al genere, sia a ragioni di tipo particolare, in relazione a quella particolare rivista privilegiata tra le altre.

La rivista, occupandosi spesso di attualità, è una finestra aperta sul mondo, di cui consente di cogliere le linee evolutive di tendenza al cambiamento in tempo reale. È, inoltre, contraddistinta da una pluralità di voci, che permettono di cogliere aspetti diversi della realtà o della problematica concettuale analizzata oppure, anche, di considerare da più punti di vista lo stesso problema, talora individuando pure, di volta in volta, soluzioni diverse ed originali.

La rivista, dunque, rende conto della complessità delle questioni esaminate e dell’analisi stessa che, intanto, non può mai essere esaustiva, rappresentando soltanto una delle possibili interpretazioni delle questioni esaminate e, in quanto tale, stimolando la continuazione della riflessione e della relativa indagine, nel processo intenzionale e sistematico di costruzione della conoscenza. La conoscenza in ultimo acquisita, poi, postula il superamento – ma, non certamente, l’annullamento – di quanto precedentemente raggiunto, in vista di un costante miglioramento, vuoi della conoscenza medesima, vuoi delle strategie di pensiero ad essa sottese.

¹ La rivista “Ricerche Pedagogiche” sarà, nel corso della trattazione, anche denominata semplicemente Rivista.

Il pluralismo delle voci di una rivista spinge anche il lettore a prendere posizione: infatti, colui che legge è indotto sempre a interpretare la pagina scritta, se vuole, appunto, *intelligere*, oltre che *legere*.

Nella rivista, tuttavia, il lettore è stimolato a compiere tale operazione da un elemento in più, che è rappresentato dalla diversità delle posizioni presenti, riguardo ad un determinato aspetto fenomenico od intellettuale oppure inerente la realtà fattuale e concreta o quella astratta ed ideale. Si prende, così, posizione, chiarendosi, al tempo stesso, anche la propria che, alla fine, potrà essere anche la risultante intermedia di impostazioni differenti e, talora, divergenti.

Dunque, la rivista ha una triplice funzione:

1. Informativa
2. formativa
3. narrativa

Informativa, perché, appunto, fornisce informazioni intorno a quel particolare “universo” di cui si occupa; formativa, in quanto stimola la riflessione e la produzione di un “proprio” pensiero sugli argomenti trattati; narrativa, poiché stabilendosi una relazione tra il lettore e l’Autore, non solo induce alla riflessione, ma “costringendo”, dapprima, a prendere posizione e, successivamente, a chiarire a se stessi perché la si è presa – quella determinata posizione – stimola l’interpretazione. Questa, da parte del lettore, si esercita sia su quanto è stato già interpretato – cioè, fornito di senso e significato – dall’Autore, ma, anche, sulla stessa interpretazione (dell’Autore) – una sorta di interpretazione di secondo livello. Così facendo, il lettore “riscrive” la pagina scritta, attivando una funzione di narratività.

Il pluralismo delle voci di una rivista porta con sé pure la caratteristica della coralità. Succede un po’ come in un’orchestra, in cui gli strumenti, tanti o pochi che siano, hanno ciascuno un loro suono, che il direttore d’orchestra armonizza in una sinfonia. Così, anche nella rivista, tutto concorre a creare un’armonia, se, naturalmente, la sapienza compositiva fa sì che non ci siano dissonanze o che, se ci sono, siano funzionali alla composizione del quadro d’insieme. Quadro che, poi, mutando, di volta in volta, il soggetto o la “scena rappresentata”, ha sempre la stessa cornice (teorica di riferimento). Paradossalmente, senza tale cornice, che si riferisce alla scelta fondativa e strutturale, all’impostazione di pensiero prescelta, non potrebbe esistere né il pluralismo né la coralità di voci, presenti in una rivista.

Infine, la rivista consente un'agilità di lettura, che non permette, ad esempio, il saggio lungo o il libro; è, quindi, rivolta sia ai ricercatori di professione e alla comunità scientifica – che ospita, a vario titolo, nelle proprie pagine – sia a tutta una serie di professionisti, che sono impegnati nel mondo del lavoro. Ad essi la rivista offre una panoramica di tematiche, argomentazioni e sollecitazioni alla riflessione, che consentono una messa a fuoco, in chiave concettuale, di problemi, attinenti, direttamente o indirettamente, all'universo lavorativo. Sarà, poi, in un secondo momento, dopo la messa a fuoco dei problemi e la relativa riflessione, che potrà servire il saggio, per approfondire le tematiche, già inquadrare sinteticamente dalla rivista.

Passando, quindi, alle ragioni di carattere particolare, che mi hanno indotto a scegliere “Ricerche Pedagogiche”, tra le altre, pur pregevoli, riviste di carattere pedagogico, oggi esistenti, ho individuato alcuni aspetti interessanti.

Innanzitutto, “Ricerche Pedagogiche” è, al pari di altre, una finestra aperta sul mondo, ma la realtà su cui essa insiste è rappresentata soprattutto dalla scuola, che indaga sia da un punto di vista teorico e concettuale, sia a livello della realtà scolastica di fatto, animata e mossa, al suo interno, da linee di tendenza al cambiamento, spesso dovute al riformismo scolastico.

Il metodo di ricerca della Rivista si rifà, pertanto, sia al paradigma, cioè all'ideale, al costrutto teorico di riferimento, sia al modello, cioè, alla realizzazione storicamente determinata di quel paradigma, precisando, tuttavia, che nessun ideale potrà mai essere completamente realizzato, ma, soltanto, perseguito. Ed è tale carattere scientifico dell'indagine condotta da “Ricerche Pedagogiche” – indagine che, appunto, si sostanzia di una metodologia che si avvale del binomio teoria-prassi – a farmi preferire una rivista, che dà un'impronta di assoluta serietà e rigore a ciò che presenta al lettore.

Serietà e rigore che derivano, dunque, dal fatto che quanto è offerto dalla Rivista è dotato di quel carattere che rappresenta la massima espressione raggiunta dal processo di razionalizzazione del reale e che pertiene, appunto, alla scienza.

Altra ragione, che mi ha fatto preferire, ad altre, “Ricerche Pedagogiche”, è da ascrivere alla robusta cornice teorica di riferimento e all'impostazione di fondo, che si rifanno alla Scienza dell'educazione, una delle possibili interpretazioni del fatto educativo e le sue relative teorizzazioni, che animano il dibattito attuale, nella comunità scientifica,

sull'educazione. Su di essa avrò modo di soffermarmi nel prosieguo della presente trattazione.

Ed ancora, per queste sue caratteristiche e per l'indagine privilegiata, condotta intorno alla scuola, la Rivista prescelta costituisce una sorta di ponte ideale tra il mondo della ricerca accademica o ricerca *tout court* e il mondo della istituzione educativa. Tale ponte consente di avvicinare e di far dialogare – o, almeno, tentare di farlo – due “mondi” che si occupano entrambi di educazione, ma che parlano tra loro con difficoltà e che, spesso, si guardano con diffidenza, non considerando, troppo spesso, che hanno, invece, l'uno bisogno dell'altro.

Infine, una ragione di carattere affettivo, per la lunga consuetudine di lettura e di studio della Rivista, che seguo da anni, prima come insegnante, poi come direttrice didattica ed, infine, come dirigente scolastica, cercando per questa via di capire meglio, approfondendone le ragioni, il dibattito in atto, sia nel mondo della scuola che in quello della ricerca.

2. La finalità e la metodologia della presente ricerca

La finalità della presente ricerca è quella di approfondire il concetto di scuola, che emerge dalle pagine della Rivista, nel decennio considerato, caratterizzato da un intenso riformismo scolastico, l'autonomia scolastica, la riforma “Berlinguer”² e la riforma “Moratti”³, per citare i più importanti provvedimenti legislativi. Tale approfondimento servirà a verificare, attraverso le finestre aperte sull'universo scolastico ed universitario dai vari Autori che si avvicinano nella Rivista, per cogliere aspetti o problemi particolari o individuare le direttrici di marcia del cambiamento in atto, quale sia l'idea di scuola che sta dietro all'innovazione. Cioè, lo sforzo sarà quello di capire se, dietro l'innovazione, ci sia un pensiero che funge da guida – e quale pensiero – o si proceda soltanto navigando a vista o per *tâtonnement* oppure senza alcun pensiero di natura pedagogica, ma, al contrario, per ragioni eteronome rispetto all'educazione, perché non mutate dall'educazione medesima.

Tale finalità chiama in causa il rapporto tra politica ed educazione, sia nella sua accezione positiva, quando i termini del rapporto si trovano su

² Legge 10 febbraio 2000, n. 30, “Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione” (in G.U. 23 febbraio 2000, n. 44).

³ Legge 28 marzo 2003, n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (in G. U. n. 77 del 2 aprile 2003).

di un piano paritario perché il rapporto si dà tra due entità entrambe autonome; sia nella sua accezione negativa che si verifica, allorquando la politica prevarica sull'educazione, che considera *instrumentum regni*, mezzo per conservare il potere, attraverso il mantenimento dello *status quo*. Tuttavia, il rapporto, che dovrebbe sempre mantenersi paritario, tra educazione e politica, si sbilancia anche quando la politica cerca di sottomettere l'educazione alle ideologie le più varie, da quella economica a quella religiosa.

Tale rapporto costituisce una chiave di lettura interpretativa, per le seguenti considerazioni:

- a) il rapporto tra educazione e politica è un rapporto imprescindibile, perché fondativo del consorzio umano e del suo permanere;
- b) il rapporto educazione/politica è essenziale perché la scuola, struttura portante dello Stato goda delle tutele, che lo Stato medesimo pone a garanzia della sua autonomia e laicità.

Pertanto, la metodologia si avvarrà dei seguenti strumenti di analisi:

1. rapporto paradigma/modello, per indagare sull'educazione e la scuola, come emergono dalle pagine della Rivista, sia a livello concettuale, sia fattuale e per verificare se dietro al "modello" ci sia un'idea di scuola e quale;
2. rapporto educazione/politica per le ragioni esposte, al fine di chiarire quanto il modello di scuola, che, di volta in volta, emerge dalla Rivista, risulti condizionato o, peggio ancora, deformato e stravolto dalla politica oppure, al contrario, facilitato e garantito nel suo realizzarsi;
3. la funzione propositiva – o meno – svolta dalla Scienza dell'educazione, nel configurarsi del "paradigma" che sta a monte del "mo";
4. la funzione dell'ideologia nella determinazione del discorso educativo, intendendo l'ideologia nel duplice significato di *pathos*, che spinge alla ricerca e si contrappone funzionalmente e dinamicamente al *logos*, in una ricerca costante di armonia; sia di *logos*, che cessa di contrapporsi al *pathos*, perché ne è stato soffocato ed il pensiero irreggimentato in un blocco monolitico e compiuto. Situazione che si verifica, quando ci illudiamo di avere realizzato la perfezione, mentre, al contrario, ha ne ab-

biamo decretato la morte, poiché la perfezione è un processo infinito e irraggiungibile, essendo, essenzialmente, idea regolativa dell'agire umano;

5. il rapporto Scienza dell'educazione/ideologia, intendendo quest'ultima nella duplice accezione, ora descritta.

3. La ripartizione della ricerca

Nella rivista emergono almeno tre filoni di ricerca, che si rifanno ad altrettante diverse impostazioni di pensiero:

1. uno che si avvale dello strumentario di analisi dell'organizzativismo;
2. uno che si serve dell'armamentario dello sperimentalismo;
3. il terzo che si avvale degli strumenti della Scienza dell'educazione.
4. Questi tre filoni di ricerca saranno analizzati in ciascuno dei tre capitoli, in cui sarà esposta l'argomentazione di questa tesi, prima di passare alle conclusioni e, pertanto, saranno sinteticamente illustrati, nelle loro ragioni di fondo, nel prosieguo.

CAPITOLO I

L'ORGANIZZATIVISMO E LA SCUOLA

1. Premessa teorico-concettuale di fondo

Nella pluralità di voci e di contributi, che caratterizzano la “Rivista”, si distingue l’area organizzativista, quella, cioè, in cui ci si avvale dello strumentario interpretativo fornito dall’organizzativismo per cogliere le linee di tendenza al cambiamento del modello scolastico in atto, oppure, assumendo posizioni più nette, ci si schiera sulla linea di demarcazione di tale corrente di pensiero, per seguirne i criteri-guida, funzionali all’idea di una scuola rinnovata. Ad essa dovranno adeguarsi gli istituti scolastici, nel loro strutturarsi concreto e quotidiano, per realizzare un sistema formativo che rientri, a tutto tondo, nella modellistica prescelta.

Tuttavia, prima di passare all’analisi dell’area “organizzativista” della Rivista e degli Autori che possono esservi ricondotti, secondo la metodica adottata che prevede la ricognizione in “Ricerche Pedagogiche” dei filoni di pensiero maggiormente rappresentativi, è opportuno fornire qualche cenno di massima sull’organizzativismo, al fine di rendere più chiara la successiva argomentazione. Sofferinarsi sull’organizzativismo, inoltre, non è affatto peregrino, non solo per la ragione poco fa accennata, bensì anche per l’enorme influenza da esso esercitata nei processi di riforma della scuola, proprio nel decennio 1996-2005, da me considerato, caratterizzato essenzialmente dall’assunto che la scuola, per ritrovare credibilità ed erogare un servizio di qualità, dovesse diventare autonoma. Vale a dire, un’istituzione dotata di personalità giuridica e, pertanto, di capacità di gestione delle risorse – anche economiche – nel rispetto dei vincoli di sistema, ma, altresì, nell’ottica della valorizzazione degli spazi di discrezionalità concessi a livello didattico, organizzativo e di ricerca.

Secondo l’organizzativismo, infatti – ed, in particolare, secondo il pensiero di Piero Romei¹ – l’autonomia rappresenta una risposta alla

¹ Piero Romei è il più conosciuto rappresentante dell’organizzativismo, cioè di quella teoria delle *organizzazioni*, cui si è ispirato il riformismo scolastico che ha ridisegna-

complessità del mondo della scuola e, al tempo stesso, la prospettiva necessaria, per ristabilire la fiducia messa in crisi, attraverso un “nuovo patto istituzionale con la società”². Patto fondato sulla “capacità di offrire servizi affidabili, rendicontabili, delle cui caratteristiche di qualità gli operatori scolastici (dirigenti, insegnanti) possano essere davvero chiamati a rispondere”³.

Infatti, lo snodo fondamentale dell’impostazione organizzativista, che si riverbera sull’autonomia scolastica, è il passaggio dall’idea di “istituzione” a quella di “servizio”, partendo dall’assunto secondo cui la società, per la sopravvivenza ed il funzionamento del consorzio umano, si è avvalsa di istituzioni. La loro funzione era quella di rispondere a due istanze fondamentali: soddisfare i bisogni dei componenti il corpo sociale e, al contempo, assicurare il singolo in tutti quegli aspetti della realtà, non coperti dal suo raggio di azione, da lui non controllati e, perciò, potenzialmente minacciosi.

In cambio del soddisfacimento dei propri bisogni e della funzione rassicurante svolta dalle istituzioni, il singolo ha volontariamente rinunciato a parte della sua libertà, nel gioco dialettico che si svolge nel corpo sociale, tra tendenza centrifuga all’ individualismo e, viceversa, tendenza centripeta all’integrazione e alla composizione – e, non certamente, all’annullamento – degli elementi contrari e, talora, contraddittori.

Con il tempo, l’istituzione ha acquistato un valore in sé, indipendentemente dalle azioni effettivamente svolte e dai risultati conseguiti, identificandosi sempre più e divenendo, essa stessa, mito sociale, cioè un’astrazione avulsa dalla realtà e dal controllo, una credenza che gode di “fiducia a priori”⁴. Il mito, poi, è stato alimentato dai riti che accompagnano l’azione istituzionale – gli apparati esteriori, cerimoniali, simbolici – e dalla staticità che contraddistingue l’istituzione, cioè dal fatto di presentarsi – l’istituzione medesima – sempre uguale a se stessa. Infatti, il cambiamento spesso agisce, senza intaccarne la struttura originaria e, avvenendo per microaggiustamenti successivi, non è neanche percepito come tale. Spesso, poi, come la storia della scuola, del resto, può testimoniare, l’innovazione introdotta viene rapidamente neutralizzata, in

to la scuola secondo le prospettive dell’autonomia. Pertanto, l’analisi compiuta sull’organizzativismo, considerato in stretta correlazione con la scuola, sarà incentrata sul pensiero di Romei.

² P. Romei, *Autonomia e progettualità – La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1995, p. 88.

³ *Ivi*, p. 31.

⁴ *Ivi*, p. 8.

quanto realizzata solo negli aspetti formali e non sostanziali, con un gatopardismo reattivo e pronto all'uso.

Per esplicitare la sua azione, dunque, l'istituzione si è avvalsa di apparati, essenzialmente distinti, questi ultimi, in apparati di controllo e sanzionatori e in apparati di amministrazione. I primi prescrivono comportamenti e creano vincoli tra l'individuo ed il sistema complessivo; i secondi, di cui un esempio è l'insieme dell'amministrazione pubblica che comprende anche la scuola, erogano servizi.

Tuttavia, proprio in questa fondamentale funzione istituzionale di erogazione di servizi, le istituzioni medesime sono entrate in crisi, vuoi per l'aspettativa di soddisfacimento dei propri bisogni da parte di un crescente numero di individui, sempre più differenziati all'interno del corpo sociale, vuoi per la contemporanea diminuzione delle risorse necessarie al soddisfacimento dei bisogni medesimi.

Dapprima, le istituzioni hanno fornito risposte insufficienti, poi, è subentrata la crisi di fiducia, da parte dell'opinione pubblica, riguardo al fatto di poter avere da esse risposte soddisfacenti. Si è, così, cominciato a pretendere una risposta effettiva, in termini di servizio fornito dalle istituzioni che, pertanto, hanno progressivamente perso il carattere mitico, che le contraddistingueva.

Insomma, ci si è interrogati sulla funzione di quella particolare istituzione, sulla sua capacità di fornire risposte e di offrirle in maniera efficiente, cioè congruente con le risorse messe a sua disposizione, ed efficace, cioè capace di produrre i risultati attesi. Si è preteso, quindi, un raggiungimento dei fini, che fosse effettivo: sostanziale e non soltanto formale.

Tale crisi di fiducia ha investito anche – e, soprattutto – l'istituzione scolastica ed il servizio da essa offerto, non più rispondente alla finalità istituzionale, propria della scuola, di “consegnare alla comunità sociale (locale e/o generale) dei ‘cittadini istruiti, formati, socializzati’”⁵, come i rapporti internazionali sui livelli di competenza, raggiunti dai nostri studenti, sembrano dimostrare⁶.

⁵ P. Romei, *La scuola come organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1993, p. 126.

⁶ Si tratta dell'indagine internazionale P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment), promossa dall'“Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico” (OCSE), per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze. Ogni ciclo di indagine approfondisce in particolare un'area: nel primo ciclo (PISA 2000) è stata la lettura, nel secondo (PISA 2003) è stata la matematica; nel terzo (PISA 2006) le scienze. Al 4 dicembre 2007, i risultati diffusi dimostrano che l'Italia si è piazzata al 36° posto su un totale di 56 nazioni.

Si è, quindi, affermato che la complessità della scuola, riverbero dell'analoga complessità del corpo sociale – caratterizzata com'è dalla presenza di spinte antinomiche, tendenti, da un lato, all'integrazione e, dall'altra, all'individualismo – non poteva più essere gestita da regole centralizzate, rigide ed uguali per tutti e tali da determinare, come effetto collaterale del centralismo autoritario, una sorta di deresponsabilizzazione della singola unità di sistema o istituto scolastico.

Così, il decentramento prima, e l'autonomia delle istituzioni scolastiche, poi, hanno rappresentato la risposta alla complessità, oltre che la strada maestra per la responsabilizzazione dell'istituzione-scuola. Connessa all'autonomia è, poi, l'offerta di servizi affidabili e rendicontabili, essenziali per la ricostruzione del rapporto di fiducia tra istituzione e cittadino o, secondo la terminologia organizzativista, tra singola unità di sistema erogatrice di servizio e cliente. Rapporto di fiducia che era venuto meno e che, grazie all'autonomia, può ricostituirsi, dando vita ad un nuovo patto sociale.

Dunque, il riformismo scolastico del decennio 1996-2005, allorché sarà richiamato nei singoli capitoli della tesi, nelle direttrici di marcia fondamentali o anche per brevi cenni, a seconda delle esigenze logico-argomentative che si presenteranno nel prosieguo della trattazione, potrà confermare la forte impronta che l'organizzativismo è riuscito ad imprimergli.

Dimostrerà anche, al contempo, che l'innovazione introdotta nella scuola ha teso ad enfatizzare sia il livello organizzativo e gestionale, pensato come chiave di volta del rinnovamento dell'universo formativo, sia l'autonomia della singola istituzione, opportunamente ridimensionata in quanto a popolazione scolastica e ordini di scuola complessivamente accolti⁷.

Pur tuttavia, ha finito con il sottoporre il sistema scolastico ad una fibrillazione continua, nella speranza di un rinnovamento *ab imis* che, alla verifica dei fatti, ad oggi non c'è stato.

Migliori, invece, sembrano essere i risultati dell'indagine PISA svolta nell'aprile 2009: l'Italia risale nelle classifiche europee di sei posizioni nella comprensione dell'italiano rispetto al 2006, di tre nella matematica e di una nelle scienze (Inx.sinapsi.org/wordpress/2008/01/18... e Comunicato stampa MIUR – 7 dicembre 2010).

⁷ L'istituto comprensivo, frutto delle politiche di razionalizzazione della rete scolastica, è un esempio del ridimensionamento delle istituzioni scolastiche, con l'accorpamento in un unico istituto di tre ordini di scuola: dell'infanzia, elementare e media o secondaria di primo grado.

2. L'organizzativismo: due prospettive a confronto

I contributi organizzativisti, rintracciabili in “Ricerche Pedagogiche”, sono essenzialmente riconducibili agli scritti di Enzo Catarsi e di Angelo Luppi, con la precisazione, tuttavia, che l'organizzativismo rappresenta una componente di rilievo, ma non esclusiva, del pensiero degli Autori analizzati. È anche doverosa la puntualizzazione che il primo dei due, per quanto concerne il periodo preso in esame, è presente soltanto con tre articoli, anche se si può ipotizzare che l'interesse per il pensiero organizzativista, strettamente intrecciato a quello per la famiglia, sia stato preparato da scritti precedenti, risalenti al periodo 1993-1995⁸.

2.1. La scuola come servizio

Sul fronte del riformismo scolastico, gli anni immediatamente successivi al '90, oltre a tracciare le coordinate di riferimento per l'autonomia scolastica⁹, segnano anche, a livello di disposizioni ministeriali, una forte

⁸ A far data dal 1997, la collaborazione di Enzo Catarsi con “Ricerche Pedagogiche” è più rarefatta e sporadica. I tre articoli, cui ho fatto cenno e che riguardano il periodo della Rivista, prescelto dalla mia indagine, sono: E. Catarsi, *Cultura d'impresa e dirigenza scolastica*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 120-121, 1996, pp. 59-68; E. Catarsi, *Esperienze di educazione familiare in Italia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 123, 1997, pp. 35-38; E. Catarsi, *Insegnanti e genitori nella scuola della riforma*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 124-125, 1997, pp. 11-16. Gli articoli d'interesse del periodo precedente il decennio 1996-2005 sono i seguenti: E. Catarsi, *Continuità educativa e nuova professionalità docente*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 108-109, 1993, pp. 21-28; E. Catarsi, *Gli insegnanti e la documentazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 112-113, 1994, pp. 67-72; E. Catarsi, *Giovani e famiglia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 116-117, 1995, pp. 17-24.

Per Angelo Luppi, invece, l'indagine condotta intorno a “Ricerche Pedagogiche” si estende dal 1996 al 2005.

⁹ Gli anni che vanno dal 1993 al 1997 sono quelli che preparano l'autonomia delle istituzioni scolastiche, accompagnandosi ad un più ampio processo di rinnovamento della società in senso federalista che partirà, con la legge 21 marzo 1997, n. 59 – la cosiddetta legge “Bassanini” che, all'art. 21, introduce l'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche – e si concluderà con la legge di modifica costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. La legge n. 59/97 doveva realizzare una sorta di federalismo amministrativo a Costituzione invariata, affidando alle Regioni e agli Enti Locali “tutte le funzioni e i compiti amministrativi relativi alla cura degli interessi e alla promozione dello sviluppo delle rispettive comunità” (art 1, comma 2, della L. n. 59/97), secondo il principio di sussidiarietà, in base al quale le responsabilità pubbliche

sottolineatura dell'alunno, della continuità del processo educativo¹⁰ e della documentazione, che ritroviamo puntualmente nell'analisi del mondo scolastico e dell'innovazione normativa, compiuta da Enzo Catarsi. Questi, infatti, oltre ad avere introdotto nella Rivista il discorso sull'organizzativismo che, mutuato da Romei, focalizza l'attenzione sul concetto di scuola come servizio, ha il merito di avere posto particolarmente l'accento su una rinnovata professionalità docente e su nuove forme di presenza e contributo della famiglia all'interno della scuola¹¹.

Le due tesi maggiormente propugnate da Catarsi – enfaticizzazione della logica partecipativa della famiglia e scuola come servizio – rispondono ad un modello di scuola di stampo organizzativista, dove il “cliente” – nella fattispecie, la famiglia – occupa un posto di assoluta centralità, divenendo uno dei fruitori del servizio-scuola medesimo.

Tali tesi, negli articoli analizzati¹², si affermano progressivamente con maggiore forza e determinazione, in una cornice che, pur restando pedagogica, mano a mano che si procede nell'analisi, sembra porsi sempre di più nella prospettiva della cultura d'impresa. Infatti, inizialmente, le esigenze legate alla continuità educativa, non ribadite, secondo Catarsi, con la necessaria incisività normativa – per quanto concerne tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia alla media – inducono l'Autore a definire le ragioni psicologiche, socio-educative e pedagogico-didattiche di un'impostazione del lavoro educativo ed organizzativo dell'insegnante che, attraverso la cura della documentazione, ponga le necessarie premesse per l'unitarietà del percorso formativo. Si tratta di un insegnante tratteggiato in maniera complessa e che deve mettere in campo, appunto,

sono esercitate dalle autorità territorialmente e funzionalmente più vicine ai cittadini interessati. Con la Legge n. 3/2001, si passa dal federalismo amministrativo a quello legislativo, con l'affidamento alle Regioni di materie sia a legislazione esclusiva sia a legislazione concorrente. Tra queste ultime rientra l'istruzione, fatta salva l'autonomia delle istituzioni.

¹⁰ Non bisogna dimenticare che l'importante legge di riforma degli ordinamenti della scuola elementare, la Legge 5 giugno 1990, n. 148, all'art. 1, comma 2, stabilisce che: “La scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo”.

¹¹ In merito al “fascicolo personale” dell'alunno, la famiglia può fornire il suo contributo al profilo biografico del bambino. Il “fascicolo personale” è stato previsto dal Decreto Ministeriale del 16 novembre 1992 (“Applicazione dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148”), che lo ha reso obbligatorio.

¹² *Cultura d'impresa e dirigenza scolastica*, cit., pp. 59-68; *Insegnanti e genitori nella scuola della riforma*, cit., pp. 11-16.

competenze di vario tipo, culturali e psico-pedagogiche, metodologiche e didattiche, relazionali e di tipo osservativo¹³.

Tuttavia, alla centralità della figura del docente – elemento-chiave di una scuola rinnovata – viene gradatamente sostituendosi quella del dirigente scolastico¹⁴, di cui l'insegnante diviene, in certo qual modo, una sorta di *alter ego*, dovendo possedere, egli stesso, accanto ad un profilo disegnato secondo una mappa di tipo culturale e psicopedagogico, competenze mutate dalla “cultura manageriale”. Con conseguenze – è facile immaginare – che potrebbero anche rischiare di snaturarne il ruolo centrato sulla relazione educativa, per l'eccessiva sottolineatura della dimensione manageriale.

La “cultura” centrata sulla relazione educativa e quella manageriale, infatti, non sono tra loro assimilabili, soprattutto perché a caratterizzarle sono differenti parametri concettuali. La relazione educativa interessa, sempre, almeno tre componenti – docente, discente e cultura – che concorrono alla costruzione del mondo-in-comune, fondativo del consorzio umano, in quanto la mediazione culturale permette il raggiungimento dell’“umanità”, kantianamente intesa. Quell’umanità, che sola contraddistingue l’individuo “educato”, vale a dire l’individuo che si è emancipato dalla selvatichezza che lo rendeva simile all’animale, potenziando al massimo grado le sue capacità razionali.

Per la cultura manageriale le parole d’ordine sono: qualità, efficienza, efficacia, responsabilità, rendicontabilità.

¹³ Le competenze della figura docente, tratteggiata da Catarsi nell’articolo *Continuità educativa e nuova professionalità docente* (cit.; vd.: nota 8), possono essere così riassunte: competenze culturali e psico-pedagogiche (competenze culturali: i saperi disciplinari, che devono possedere anche i docenti di scuola dell’infanzia e di scuola elementare, perché l’alfabetizzazione di questi ordini di scuola è un processo che riguarda non solo l’acquisizione degli strumenti di base, ma l’acquisizione di linguaggi sempre più specialistici, afferenti, appunto ai sottocodici linguistici delle varie discipline. Le competenze psico-pedagogiche, invece, riguardano il processo di insegnamento-apprendimento, che rappresenta la curvatura, in ambito scolastico, della relazione educativa);

- competenze metodologiche e didattiche (per le procedure relative alla programmazione, verifica e valutazione, osservazione e documentazione);

- competenze relazionali (per la gestione dei rapporti con colleghi, alunni e genitori);

- competenze di tipo osservativo, utili all’insegnante, per la compilazione del fascicolo personale.

¹⁴ Catarsi tratta diffusamente del dirigente scolastico nell’articolo *Cultura d’impresa e dirigenza scolastica*, cit.

Per qualità, anche Catarsi intende, con una soluzione di stampo organizzativista che traduce il concetto in modelli operativi, comportamenti osservabili e giudicabili, fondamentalmente secondo il criterio del rispetto delle regole. Le regole, – o, meglio, sarebbe dire le regole “condivise” – nella visione dell’organizzativismo sono, infatti, fondamentali, rappresentando la rinuncia volontaria dell’individuo a parte della sua libertà, per assicurarsi la protezione della società. Le regole servono, altresì, a contrastare la “*disintegrazione gestionale*”, tipica di un sistema, in cui le singole parti non solo non sono armonizzate tra loro, ma procedono ciascuna per proprio conto, determinando un raggiungimento casuale dei risultati.

Quanto all’efficienza, intesa essenzialmente come congruenza dei risultati rispetto alle risorse impiegate, questa, sebbene auspicabile, non può rappresentare un elemento di qualità a se stante, considerato, cioè, in modo avulso rispetto a un quadro valoriale di riferimento che, trattandosi della scuola, può essere mutuato da una precisa e ben definita concettualizzazione dell’educazione. Processo di astrazione dal livello fattuale ed empirico, che porta a far coincidere i mezzi con il fine, in quanto il fine dell’azione educativa diviene l’educazione stessa, cioè il miglioramento infinito dell’individuo e della comunità alla quale appartiene.

Passando, poi, ad analizzare gli altri concetti-chiave, l’efficacia rappresenta la congruenza dei risultati effettivamente conseguiti con quelli attesi. La rendicontabilità, invece, è la capacità di rendere conto dei risultati raggiunti, poiché i processi seguiti, razionalmente impostati, permettono la ricostruzione del percorso effettuato, consentendo sia la verifica che la valutazione.

Tali idee, alla base dell’organizzativismo e di un modello di scuola pensata come servizio reso agli utenti (alunni) e alle loro famiglie, oltre che alla società tutta, sono gli elementi basilari che permettono quel controllo di gestione dell’intero sistema, che è affidato, essenzialmente, al dirigente scolastico. Tale figura di dirigente viene tratteggiata da Catarsi, che ancora una volta si avvale del pensiero di Romei, come quella di un “uomo di *cultura organizzativa e gestionale*, la cui professionalità si esprime nella costruzione e nella gestione del quadro di regole concordate all’interno delle quali si muovono gli insegnanti”¹⁵. Catarsi riprende, poi, anche la definizione che Scurati fornisce dei “nuovi valori della leadership”¹⁶ che consistono, essenzialmente, in una funzione di guida, di

¹⁵ *Cultura d’impresa e dirigenza scolastica*, cit., p. 63.

¹⁶ *Ivi*, p. 62.

delega e sostegno agli operatori scolastici, di assunzione di responsabilità e controllo dei processi e, infine, di discrezionalità nell'applicazione della norma, coniugando rigore e flessibilità.

Tale dirigente scolastico si muove in una scuola che “deve sempre più essere considerata alla stregua degli altri servizi pubblici e gestita secondo la medesima prospettiva organizzativistica”¹⁷, cioè, secondo una prospettiva di *impresa*, concetto più ampio di quello di *azienda*¹⁸ e, per questo, capace di innescare un processo innovativo, dal punto di vista culturale ed operativo insieme, dimensioni che, nell'organizzativismo, spesso coincidono.

2.2 Il ruolo della famiglia

Il ruolo della famiglia in Catarsi merita un approfondimento particolare, per le implicazioni di stampo organizzativista che anticipano l'attuale sottolineatura del concetto di scuola come servizio reso al cliente, nella fattispecie l'alunno e la sua famiglia.

Come già evidenziato, Catarsi dedica ai temi della famiglia e del ruolo genitoriale due articoli, pubblicati nel 1997, avvalendosi delle riflessioni maturate negli anni precedenti e di cui la Rivista ha potuto giovare, dando spazio all'Autore e alle sue elaborazioni concettuali sempre più mature. Si tratta, infatti, di temi che diverranno il fulcro della ricerca di Catarsi, per cui determinanti saranno anche le esperienze condotte al Centro “Bruno Ciari” o al “Trovamici” di Empoli¹⁹, guidate dalla prospettiva,

¹⁷ *Ivi*, p. 66.

¹⁸ L'*impresa* è il “punto centrale dello sviluppo di una cultura organizzativa scolastica. Impresa intesa nel suo significato originario, di consapevolezza della difficoltà del problema da affrontare e tuttavia della risolutezza a misurarsi con esso; e che non è di per sé patrimonio esclusivo di un solo contesto istituzionale, ma dell'intero agire umano” (*Autonomia e progettualità – La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, cit., p. 33).

¹⁹ Di tali esperienze, relative alla promozione dell'aggregazione e del confronto tra genitori, al fine di valorizzarne le competenze, si trova traccia nel numero 123 di “Ricerche Pedagogiche” (1997). A tale proposito, l'Autore cita l'esperienza empolesse: “Alcune iniziative, in particolare, sono realizzate nella prospettiva della ricerca-azione. Una di queste è coordinata da Paola Milani (1993 e 1994) a Treviso, mentre un'altra – promossa da chi scrive – è in fase di svolgimento a Empoli. In questo caso le attività hanno avuto inizio nel corso dell'a. s. 1995-1996, quando sono stati organizzati cinque gruppi di una ventina di genitori ciascuno, provenienti da istituti della scuola di base. Un percorso di dieci incontri ha portato alla costituzione di un gruppo di una quindicina di genitori, i più interessati e motivati che avevano frequentato i corsi precedenti. In questo a. s. 1996-1997 i quindici genitori stanno frequentando un corso di formazione un po' più

cara all'Autore, secondo cui il genitore è "un esperto in possesso di risorse educative potenziali di grande interesse ed utilità"²⁰, di cui si dovranno avvalere gli specialisti che, a vario titolo, operano nella scuola. Anzi, tale competenza, relativa alla genitorialità, dovrà essere rafforzata e formata, in una prospettiva di "educazione familiare", da inserire stabilmente in un lavoro di rete che coinvolga le istituzioni (USL, scuola, EE. LL., associazionismo).

In queste posizioni, certamente Catarsi dimostra di raccogliere l'eredità delle battaglie degli anni '70, che portarono ai Decreti Delegati, e che nell'Autore viene declinata secondo la prospettiva di studioso laico, che mette al centro dell'attenzione le tematiche della famiglia, tradizionalmente importanti soltanto sul fronte degli studi di orientamento cattolico²¹.

Queste, finora, le luci del pensiero di Catarsi, centrato sull'idea di scuola come servizio, connessa alla logica partecipativa della famiglia.

Ci sono anche le ombre. Vediamole, insistendo sul concetto di scuola come servizio.

La scuola, intesa come servizio, ha un corrispettivo rappresentato dall'utenza, diretta, ovvero l'alunno, e indiretta, ovvero la famiglia. Questa occupa un posto davvero centrale – quasi più dell'alunno – nel modello di scuola elaborato da Catarsi: una famiglia enfatizzata, che assume funzioni anche di tipo didattico, tradizionalmente riservate al docente, come quando, collaborando con gli insegnanti alla stesura del fascicolo personale, esprime una valutazione, di tipo diagnostico-predittivo, sulle potenzialità dell'alunno medesimo²². Enfasi, del resto, anche mutuata dalla politica scolastica dell'epoca che l'Autore, tuttavia, condivide, sulla

strutturato del precedente, con il fine di acquisire competenze che li mettano in grado di divenire essi stessi animatori di educazione familiare" (*Esperienze di educazione familiare in Italia*, cit., p. 37).

²⁰ *Ivi*, p. 38.

²¹ "L'educazione familiare [intesa come azione formativa compiuta da terzi (specialisti) nei confronti dei genitori per rafforzarli nel ruolo genitoriale]... manca in Italia di una tradizione. Anche a livello accademico sono ben pochi i ricercatori che si sono dedicati a questo tema. Per di più occorre segnalare la loro esclusiva appartenenza all'area cattolica, dovendosi lamentare un imperdonabile ritardo degli studiosi di area laica" (*Ivi*, p. 35).

²² È pur vero che il Decreto istitutivo del "fascicolo personale" dell'alunno, sopra riportato in nota, all'art. 3 stabilisce che: "E' istituito un fascicolo personale dell'allievo, che lo accompagnerà in tutto il percorso scolastico in una logica di continuità non solo verticale, ma anche orizzontale con l'esperienza familiare e le opportunità extrascolastiche.

scorta di riflessioni e argomentazioni, che sono alla base della sua idea di scuola.

Ciò che consente alla famiglia di intervenire in ambito scolastico è la competenza posseduta che consiste, secondo l'Autore, nella "genitorialità", qualità non "innata" o immediata, ma essa stessa frutto di formazione. Tale carattere giustifica il ruolo centrale assegnatole all'interno della scuola. Centralità non esente, tuttavia, se non debitamente controllata e sostenuta, dai rischi della privatizzazione, sul fronte di una visione della scuola ancorata al carattere di "pubblicità"²³.

Innanzitutto, non si può non riconoscere con l'Autore l'impreparazione generalizzata degli individui – poiché nessuno li forma a questo e nessuno, del resto, sembra preoccuparsene – ad esercitare il ruolo genitoriale, spesso affrontato in completa solitudine, dal punto di vista della solidarietà istituzionale. E, in effetti, la società dovrebbe farsi carico di sostenere la genitorialità con forme, modalità e servizi vari, che potrebbero spaziare dal *counseling* a vere e proprie forme di assistenza, ad esempio per le famiglie più numerose o che vivono condizioni economiche di maggiore difficoltà. Tuttavia, nonostante con periodica ricorrenza venga posta all'attenzione della politica l'esistenza di un problema che è insieme sociale e culturale, quello, cioè, della carenza di forme di sostegno alla genitorialità, i governi di turno sembrano non sapere andare al di là di slogan propagandistici o di misure ad effetto, prese per fini quasi esclusivamente propagandistici ed elettorali.

Sollevare il problema, tuttavia, non può significare – ancora una volta – scaricarlo sulla scuola, come, troppo spesso, avviene per le emergenze che, di volta in volta, vengono poste all'attenzione della società civile. È, infatti, un'operazione estremamente scorretta confinare nel limbo scolastico problemi di cui, da un lato, si deve fare carico la società civile, e, dall'altro, il mondo politico, nella sua dimensione di esercizio della "cosa pubblica", per trovare le soluzioni più idonee.

È certo, però, che le problematiche, che agitano il mondo sociale, non possono non interessare la scuola che non può e non deve, evidentemente, chiudere gli occhi di fronte ai problemi e alle esigenze del suo tempo, ma solo per affinare gli strumenti concettuali di cui si serve nel processo formativo. Processo che, accanto a componenti che si presentano permanenti nel tempo, accoglie variabili, che altro non sono che la declinazione

²³ Il carattere della "pubblicità" significa che la scuola è *une affaire*, che riguarda la società tutta e di cui la stessa deve farsi carico, con il suo apparato statale, per difenderne e tutelarne la laicità e l'autonomia.

dell'ideale educativo che, pur essendo immutabile nel tempo, si "storicizza", contestualizzandosi nel "qui ed ora", per meglio perseguire il "dover essere".

Enfatizzare il ruolo genitoriale, quindi, non può e non deve significare piegare la scuola ai *desiderata* della famiglia, poiché ciò significherebbe la privatizzazione dell'educazione e della scuola, che verrebbe a snaturare la sua qualità di luogo in cui si persegue intenzionalmente l'ideale educativo.

Posizione che può essere indotta dagli spazi, che l'Autore destina alla famiglia e che non solo ne esaltano la funzione genitoriale, ma, talora, sembrano assegnare ai genitori un ruolo preminente nella scelta della scuola "più rispondente ai loro bisogni"²⁴, con il rischio di anticipare l'idea di cliente che si avvale del servizio scolastico, in una logica di mercato educativo. Va però anche detto che questa estremizzazione non appartiene a Catarsi, che sempre contempera la centralità della famiglia nella scuola con l'esigenza di una continua formazione del ruolo genitoriale, formazione che è di competenza specifica dei pedagogisti.

3. La scuola riformata e le suggestioni organizzativiste

L'indagine sulla scuola, condotta nel decennio 1996-2005 da Angelo Luppi²⁵ nelle pagine di "Ricerche Pedagogiche", rivela un osservatore attento nel cogliere le tendenze al cambiamento, di cui si mostra pronto a recepire le linee evolutive in atto e la loro intrinseca cifra di problematicità e ambiguità. L'Autore, infatti, molto spesso prende lo spunto dall'innovazione, per trattare tematiche che risultano centrate, prevalentemente, sul docente di cui descrive il diffuso malessere ed il profilo professionale in evoluzione, ma anche sulla didattica e sulla complessità della scuola dell'autonomia. Quest'ultima è considerata in rapporto al modello di stampo organizzativista, che si riverbera nel riformismo scolastico dell'intero decennio²⁶ considerato da Luppi, con l'attenzione rivolta ai principali provvedimenti normativi²⁷.

²⁴ *Cultura d'impresa e dirigenza scolastica*, cit., p. 67.

²⁵ Angelo Luppi è un dirigente scolastico, in servizio nell'Istituto Comprensivo di Martinengo e Ghisalba (Bergamo).

²⁶ Si ricorda, ancora una volta, che il decennio è il 1996-2005.

²⁷ I provvedimenti normativi, cui faccio riferimento, sono stati presi dai governi di centrosinistra prima (1996-2001) e di centrodestra poi (2001-2006), frutto dei vari ministri dell'istruzione²⁷, che si sono succeduti alla Minerva, nel seguente ordine: Giancarlo Lombardi (indip.), 17 gennaio 1995 – 17 maggio 1996 (governo Dini); Luigi Berlinguer

Riguardo alla prima delle tematiche evidenziate, centrata sulla figura docente, l'insegnante si presenta come il "cuore" del problema ed il punto nevralgico di tutto il sistema che, in Luppi, sembra ruotare costantemente attorno ad esso. Figura preminente, dunque, rispetto a quella dello stesso dirigente scolastico, il cui ruolo viene ad essere positivamente ridefinito, a fronte delle spinte aziendalistiche tese a qualificarlo come *preside-manager*, proprio dalla riappropriazione della funzione didattica²⁸.

L'altra tematica preminente dell'Autore, la didattica, si salda strettamente alla prima, essendo, proprio il docente, il titolare ed il responsabile dell'agire didattico nella scuola.

Della didattica Luppi si occupa maggiormente nel quinquennio 2001-2005, partendo dal dibattito sui saperi essenziali e dalla problematica generata dal fenomeno della dispersione scolastica, con un'argomentazione alquanto articolata che, partendo da angolazioni e prospettive diverse, si focalizza, di volta in volta, su differenti temi. Nelle pagine della Rivista, dunque, gli argomenti relativi sono vari e vanno dal rapporto tra la didattica e le risorse nel progetto Bertagna/Moratti a quello tra la didattica e la scuola di base; dalla didattica, considerata in relazione all'organizzativi-

(PDS) che assomma gli incarichi del Ministero della PI e dell'Università e della Ricerca, 17 maggio 1996 – 21 ottobre 1998 (governo Prodi I); Luigi Berlinguer (PDS), 21 ottobre 1998 – 22 dicembre 1999 (governo D'Alema I); Luigi Berlinguer (PDS), 22 dicembre 1999 – 25 aprile 2000 (governo D'Alema II); Tullio De Mauro (tecnico), 25 aprile 2000 – 11 giugno 2001 (governo Amato II); Letizia Moratti (FI), con i due ministeri dell'Istruzione e dell'Università che sono ricongiunti nel MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 11 giugno 2001 – 23 aprile 2005 (governo Berlusconi II); Letizia Moratti (FI), 23 aprile 2005 – 17 maggio 2006 (governo Berlusconi III). Può essere utile anche ricordare che i principali provvedimenti legislativi sono dovuti al ministro Berlinguer prima e Moratti, poi; sotto il ministero Berlinguer, poi, vedono la luce, oltre alla legge introduttiva dell'autonomia (art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 – Delega al Governo... per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa), il Decreto Legislativo 6/3/1998, n. 59 sulla riqualificazione dei capi di istituto, la legge sulla parità scolastica (Legge 10 marzo, n. 62), il Regolamento sull'autonomia scolastica e, infine, l'organica riforma del sistema scolastico con la L. 30/2000 (Legge Quadro in materia di riordino dei Cicli dell'Istruzione). Quest'ultima resterà una riforma soltanto annunciata, nonostante il compiuto *iter* legislativo e l'ampia consultazione del mondo scolastico che l'aveva preceduta, poiché sarà abrogata da Letizia Moratti, con la legge di riforma 28 marzo 2003, n. 53.

²⁸ Funzione che viene ad essere sostanziata dalla legge nella tutela del diritto ad apprendere degli alunni (Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 – "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche", art. 25, (dirigenti delle istituzioni scolastiche), commi 2 e 3) e, nella pratica operativa, mutuata dalla scuola militante degli Istituti Comprensivi.

smo, alla stessa come scienza autonoma e al metodo didattico, in bilico tra natura e cultura.

Per quanto concerne, invece, l'organizzativismo di Luppi, possiamo innanzi tutto dire, senza, tuttavia, saltare subito alle conclusioni, che l'atteggiamento dello Stesso è di estrema cautela, sia per quanto concerne l'accoglimento delle relative tesi che per quanto riguarda il loro respingimento *in toto*. Semmai, l'operazione che Luppi compie costantemente è quella di analizzare alla luce dei dettami della Scienza dell'educazione le teorie organizzativiste, relativamente al modello scolastico propugnato – o già parzialmente realizzato, per effetto di interventi riformistici. Lo scopo è quello di verificarne l'intrinseca bontà e di anticiparne le possibili conseguenze, soprattutto in riferimento a due questioni della massima importanza per il sistema scolastico e che sono riconducibili, quasi sempre, alla pubblicità e alla universalità della scuola. Da tali caratteristiche, fondamentali nella costruzione dell'ideale scolastico elaborato dalla Scienza dell'educazione, Luppi non recede mai. Talora, semmai, in riferimento al modello scolastico e, quindi, a livello effettuale, sembra accogliere alcune suggestioni di stampo organizzativista, sebbene non in modo definitivo, ma con stile dubitativo che lascia intendere al lettore la necessità di ulteriori riflessioni sulla problematica in questione.

Pertanto, l'analisi dell'idea di scuola di Luppi, come emerge dalla Rivista, si articolerà nelle seguenti sezioni:

- l'insegnante,
- la didattica;
- l'organizzativismo.

3.1. L'insegnante

Nella riflessione di Luppi è di primaria importanza la figura dell'insegnante, una figura in continua evoluzione e sospinta, del resto, al cambiamento dalla pressione delle forze socio-politiche in campo.

Queste, sul fronte sindacale, auspicano l'istituzionalizzazione di figure di sistema, sia interne che esterne alla scuola, per lo svolgimento di compiti di natura organizzativo-gestionale, in aggiunta all'insegnamento o in sostituzione del medesimo²⁹.

L'A. sembra favorevole a dette figure, in quanto strumento per la rimotivazione dei docenti, poiché, per usare le sue stesse parole, le innova-

²⁹ Tali figure sono, ad esempio, lo psicopedagogo, l'operatore tecnologico, il documentarista, il bibliotecario, l'operatore IRRSAE ed altro.

zioni relative alla professionalità degli insegnanti e all'organizzazione interna delle istituzioni scolastiche dovrebbero portare alla "creazione di un 'middle management'",³⁰, capace di valorizzare l'impegno degli insegnanti.

Su tale concetto, l'Autore ritornerà successivamente, allorché auspicherà, per i docenti, una doppia possibilità di carriera, appunto sul versante scientifico-didattico dell'insegnamento o su quello organizzativo-gestionale, la cui valenza è stata ampliata dalla complessità della scuola dell'autonomia³¹.

In riferimento alla figura dell'insegnante della realtà attuale, tuttavia, emerge dalla ricerca sul campo³² un dato sconcertante, su cui Luppi si sofferma e che è relativo ad un vissuto negativo e ad un diffuso malessere, alimentati, altresì, sia dal contratto di lavoro che dal mutamento in atto, circa la funzione docente. Il primo tende a conferire un "assetto impiegatizio"³³ al ruolo dell'insegnante, il secondo sposta l'accento più sugli aspetti relazionali che su quelli trasmissivo-culturali, rispetto a cui diviene preminente la funzione *terapeutica* di cura, in ordine al disagio.

Tuttavia, come già evidenziato, seguendo l'indagine condotta da Luppi, le tendenze al cambiamento della figura docente non sono affatto univoche e, sia nell'ottica ministeriale che delle organizzazioni sindacali, si presentano differenziate al loro interno. Si tratta di spinte all'innovazione che tendono ad articolare progressivamente la figura docente, attribuendogli compiti e funzioni³⁴, a sostegno della scuola dell'autonomia.

Un insegnante, dunque, dal profilo molto più articolato che, grazie ad una arricchita professionalità, potrebbe assicurare un servizio scolastico di qualità, garantito dall'impegno nell'esercizio quotidiano dell'insegnamento e dalla responsabilità per le decisioni assunte.

³⁰ A. Luppi, *I sindacati della scuola e le figure di sistema*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, p. 82.

³¹ A questo proposito, vd.: A. Luppi, *Docenti: declino della funzione, middle management e carriera*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 154, 2005, pp. 19-24.

³² Percorso di ricerca realizzato nel 1996 tra docenti appartenenti agli ordini di scuola materna, elementare, media e secondaria superiore, in due comuni del bergamasco, per indagare sulle convinzioni dei docenti, in ordine agli interventi e alle pressioni per la modernizzazione e lo svecchiamento della scuola (Vd.: A. Luppi, *Qualità, articolazioni professionali ed autonomie nella scuola: insegnare in un comprensorio del Nord*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 120-121, 1996, pp. 16-24).

³³ *Ivi*, p. 17.

³⁴ Tali figure, secondo determinate posizioni sindacali, potrebbero essere reperite anche sul mercato del lavoro.

Per Luppi, infatti, la responsabilizzazione delle istituzioni scolastiche, elemento chiave dell'autonomia, passa attraverso quella dei docenti, che devono essere coinvolti nella *mission* dell'istituzione scolastica. Coinvolgimento non facile, però, per la presenza, nella classe docente, di un atteggiamento di demotivazione, frutto, talora, di "forme di 'disaffezione indotta'", dovute non solo alla mancanza di verifica dei risultati e di controllo interno all'organizzazione scolastica, ma anche – e, soprattutto – alla politica scolastica.

Una politica – quella rivolta al mondo scolastico – che si rivela incapace di risolverne il disagio, evitando l'appiattimento sulle richieste dei giovani e delle famiglie, per la mancanza di un'idea chiara di quel rinnovamento della scuola che dovrebbe ridisegnare la figura docente, risorsa centrale di una scuola riformata.

Una politica, inoltre, che contribuisce ad alimentare la refrattarietà degli insegnanti al cambiamento e la crisi del ruolo docente, non più riconducibile a quella "sintesi di 'etica professionale', 'padronanza del sapere' e 'metodi utilizzati' che era la chiave di volta dell'efficacia dei docenti d'altri tempi"³⁵.

Per quanto concerne la figura docente, manca, dunque, una identità che sia mutuata dalla Scienza dell'educazione e, a questo proposito, Luppi, chiamando in causa Genovesi, ci restituisce "l'idea dell'insegnante inteso come colui che, incarnando 'il concetto e lo spirito della scuola', riesce a 'tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti' (che da soli non raggiungerebbero, talvolta neppure sospettandone l'esistenza), 'in un piacere, il piacere della conoscenza'"³⁶.

Al docente, descritto da Genovesi, sembra tuttavia avvicinarsi, secondo Luppi, la figura istituzionale disegnata dal quadro legislativo, in quanto "formata da un insieme di componenti essenziali, quali solido bagaglio culturale, padronanza disciplinare, competenza didattica, capacità relazionale, esigenza e capacità di fare ricerca e capacità di storicizzare tanto il proprio lavoro quanto gli oggetti culturali sui quali si esercita"³⁷.

³⁵ A. Luppi, *Insegnanti e dispersione scolastica*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 140-141, 2001, p. 44.

³⁶ *Ivi*, p. 45. Per quanto concerne la figura dell'insegnante, tratteggiata da Luppi che riprende il pensiero di Giovanni Genovesi, il riferimento riportato dallo stesso Luppi in nota (nt. 10 della p. 45 citata) è al saggio di G. Genovesi, *Schola... infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Roma, SEAM, 1999, p. 197).

³⁷ *Qualità, articolazioni professionali ed autonomie nella scuola: insegnare in un comprensorio del Nord*, cit., p. 21. Per un inquadramento più ampio, il riferimento riportato da Luppi in nota (nt. 38 della p. 21 citata) è a G. Genovesi, *La scuola. Problemi di fondo*, Milano, Mondadori, 1995, pp. 130-132.

Pertanto, l'identità del docente, fondamentale per la scuola in generale – e per una scuola rinnovata, in particolare – è, per l'Autore, quella di un insegnante che è titolare della didattica, che conserva tutta la sua importanza nella scuola dell'autonomia.

Un'autonomia, quella scolastica, che non mostra ancora un chiaro volto, perché pensata, innanzi tutto, in negativo, cioè come il rimedio *princeps* per la scuola, per *non* dare luogo alla dispersione scolastica, alla “marginalità della formazione professionale”³⁸ e alla “debolezza della scuola di base”³⁹, in una parola per invertire la rotta rispetto allo squilibrio del rapporto costo-benefici.

3.2. La didattica

La didattica rappresenta per Luppi la funzione primaria dell'insegnante, non solo nell'accezione tradizionale di tecniche per la traslocazione delle conoscenze, ma, bensì, anche in riferimento a quella di costruzione del “mondo-in-comune”, attraverso la “relazione educativa”⁴⁰. Questa è la relazione che si instaura tra il docente ed il discente e che si avvale della mediazione della cultura, fondamentale, insieme alla padronanza disciplinare, per definire, in Luppi, la figura ideale del docente⁴¹.

Pur tuttavia, il docente, che l'Autore disegna e il cui ruolo è così centrato sulla trasmissione culturale, non va inteso riduttivamente come un disciplinarista, piuttosto che un insegnante. Tale scorciatoia del pensiero, oltre che mistificazione della figura docente, infatti, nell'Autore non si verifica, per la riflessione che lo Stesso conduce intorno alla didattica, anche in vista di possibili incursioni che potrebbero verificarsi all'interno della sua area. E, tra queste, Luppi annovera il rischio di invasione ad opera di correnti di pensiero che sono, al momento, dominanti nel modello di scuola che le linee evolutive del cambiamento sembrano disegnare, facendo con ciò riferimento esplicito all'organizzativismo.

³⁸ A. Luppi, *Modelli di scuola e professionalità scolastiche*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 127, 1998, p. 43.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ La *relazione educativa*, nella costruzione teorica di base della Scienza dell'educazione, costituisce l'oggetto della medesima scienza, in quanto l'educazione è, essenzialmente, relazione che si gioca tra un docente, un discente e la mediazione operata dalla cultura, per la costruzione di quel mondo-in-comune, che è alla base del consorzio umano, poiché è ciò che lo rende possibile.

⁴¹ Cfr.: A. Luppi, *Qualità, articolazioni professionali ed autonomie nella scuola: insegnare in un comprensorio del Nord*, cit., pp. 16-24.

Luppi, quindi, riflette sul fatto che la didattica è una scienza, articolata nel binomio teoria-prassi, vale a dire, *in primis*, astrattamente costituita e costruita, per mezzo del linguaggio e di un metodo che verifica costantemente la logicità della costruzione, e a prescindere da qualsiasi situazione concreta di insegnamento-apprendimento, attraverso la focalizzazione di alcune domande fondamentali. Queste riguardano non solo il *come* si insegna, ma il *perché* lo si fa e *quali sono i motivi* per cui si trasmettono quelle determinate conoscenze (e non altre) ed, infine, anche “attraverso quali meccanismi avviene l’assunzione di tali conoscenze da parte dei soggetti, di quei soggetti e non di altri”⁴². La didattica in quanto scienza prevede, infatti, la formulazione di ipotesi circa i possibili scenari di insegnamento che, poi, concretamente si verificheranno, in modo da anticipare anche le difficoltà che verosimilmente gli alunni potranno incontrare nel processo di apprendimento. Quindi, la didattica ha una dimensione concettuale che Luppi, correttamente, sottolinea, nella preoccupazione che proprio tale aspetto possa essere eroso da un’impostazione organizzativista del modello scolastico.

E fa bene l’Autore ad avere tali timori, poiché, nella visione dell’organizzativismo, la didattica ha un significato riduttivo, venendo a coincidere con il livello operativo dell’azione organizzativa dell’istituto scolastico⁴³.

La didattica concepita come scienza fa sì, quindi, che l’insegnante, idealmente tratteggiato da Luppi, si preoccupi non solo dei contenuti, ma,

⁴² A. Luppi, in *Didattica e organizzativismo* (in “Ricerche Pedagogiche”, n. 144-145, 2002, p. 49) riprende da G. Genovesi (*Le parole dell’educazione – Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998) il pensiero ivi espresso dallo Stesso, a proposito della didattica come scienza: “La didattica è una scienza che si costruisce nell’azione, non tanto perché manchi di *teoria* [...] – lacuna impossibile per qualsiasi attività che voglia porsi come scienza – quanto perché essa ha costante necessità di mettere alla prova la sua *formalizzazione* [...], pena il perdere la sua stessa ragione di essere... La didattica, come teoria dell’istruzione, riguarda aspetti particolari e determinanti del rapporto educativo in situazione scolastica, o ad essa similare, quale quello di come avviene, e perché viene attuata, la traslocazione delle conoscenze da un soggetto ad un altro soggetto, i motivi per cui si trasmettono e quello di individuare attraverso quali meccanismi avviene l’assunzione di tali conoscenze da parte dei soggetti, di quei soggetti e non di altri” (*Ivi*, pp. 108-109).

⁴³ Afferma Romei, a proposito del livello didattico dell’azione organizzativa dell’istituto scolastico: “Le scelte fatte a livello politico e pedagogico vanno tradotte in programmi operativi relativi allo svolgimento dell’attività didattica che, attraverso un’opportuna organizzazione e gestione delle risorse, conduca ai risultati attesi, rispettando le esigenze sia formali sia sostanziali” (P. Romei, *La scuola come organizzazione*, cit., p. 152).

bensi, delle strategie concettuali, attraverso cui i contenuti medesimi acquistano significato. Per l'Autore, allora, la didattica serve per andare oltre i contenuti, nello sforzo teso alla costruzione di significato e di senso, di cui si sostanzia il processo educativo.

Tale visione della didattica, in Luppi, gli fa, altresì, sottolineare la distanza esistente tra l'idea di un metodo didattico più vicino al concetto di cultura e quella di un metodo più vicino al concetto di natura, presupponendo il secondo una visione imm modificabile dell'individuo, dotato, appunto, di un corredo "naturale" di capacità che, con l'educazione, possono solo essere enfatizzate. Al contrario, la cultura ci restituisce un'impostazione plastica e modificabile dell'individuo, inteso come identità in costante e progressiva costruzione.

La differenza tra i due concetti si riverbera anche, a livello fattuale, sulle impostazioni metodologiche della individualizzazione e della personalizzazione. Ciò è dovuto al discrimine fondamentale tra le due metodologie che vuole che, con la prima, si cerchi di raggiungere risultati equivalenti, attraverso la differenziazione dei percorsi di apprendimento; con la seconda, si intenda esaltare le differenze individuali, con l'attenzione rivolta solamente alla dimensione individuale e non anche a quella collegiale dell'apprendimento, come avviene, invece, con l'individualizzazione⁴⁴.

Tra le due, l'Autore si schiera dalla parte dell'individualizzazione, anche se la sua posizione in proposito, nell'arco del decennio, non è sempre così netta, ma, talora, più sfumata e dubitativa. Accade, infatti, che, trattando del diritto ad apprendere degli alunni, Luppi si interroghi "sull'intrinseca coerenza di un'impostazione educativa e didattica" che, adottando, appunto, la metodologia dell'individualizzazione, "non conclude, concettualmente ed operativamente, sulla liceità di esiti differenziati in arrivo"⁴⁵. Ed il risultato è quello di una pratica che oscilla tra l'omologazione degli esiti – una sorta di "egualitarismo dei risultati" – ed "una idea di *pietas* didattica nell'accettare gli scostamenti al peggio"⁴⁶.

Tale domanda di Luppi è speculare poi all'idea, che nell'Autore si affaccia, di una sorta di "scuola polifunzionale" che si faccia carico, oltre che, ovviamente, del servizio primario della formazione degli studenti, di altri servizi legati, magari, alla gestione delle esperienze pratiche, come

⁴⁴ Cfr.: A. Luppi, *Il metodo didattico tra natura e cultura: uno sguardo alla saggistica contemporanea*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 152-153, 2004, pp. 33-38.

⁴⁵ A. Luppi, *Didattica e scuola di base: la mission del dirigente ondivago*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 143, 2002, p. 19.

⁴⁶ *Ibidem*.

gli *stages*, o all'accesso alle conoscenze, come le biblioteche ed Internet. Inoltre, la gestione di ulteriori servizi non dovrebbe sovraccaricare gli insegnanti di altri ed ulteriori compiti, che l'Autore ipotizza che vengano affidati a personale formato e designato *ad hoc*, a "professionalità specificamente formate"⁴⁷. L'insegnamento, invece, andrebbe lasciato ai docenti "che vogliono essere tali per scelta vocazionale, per curriculum formativo e per attaccamento a questa particolare esperienza professionale"⁴⁸.

Netta è, invece, la posizione di Luppi, riguardo all'obbligo scolastico ed in polemica con il cosiddetto "documento Bertagna"⁴⁹; l'Autore ribadisce che quello dell'obbligo non è affatto un concetto superato, in quanto espressione dell'impegno dello Stato a garantire la scuola di tutti e per tutti. Luppi, infatti, prosegue, affermando con forza che la proposta Bertagna, "sfrondata dei suoi orpelli di cattiva pedagogia [...] resta infine solo la netta e brutale rinuncia dello Stato (od anche delle sue nuove articolazioni) a farsi carico dei bisogni formativi di tutti i suoi cittadini, in un contesto in cui *nuove povertà culturali* e fenomeni di mutamento della popolazione nazionale per immigrazione richiederebbero invece ulteriori sforzi per rendere la scuola efficace e certa per tutti"⁵⁰.

Infine, entusiastica – e, forse, eccessivamente – si rivela l'adesione di Luppi all'informatica nella scuola, secondo un processo che l'Autore giudica inarrestabile e incontenibile. L'informatizzazione della società, dovuta soprattutto al "fenomeno Internet"⁵¹, secondo l'Autore non potrà non riguardare la scuola, il cui approccio informatico si sta dipanando su

⁴⁷ Luppi esprime tali idee nell'articolo *La scuola come impresa sociale: tendenze e riflessioni critiche*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 150, 2004, pp. 31-36.

⁴⁸ *Ivi*, p. 35.

⁴⁹ Nel documento Bertagna, "si sostiene che il 'concetto di obbligo scolastico, nato tra settecento e ottocento', si possa ormai considerare 'giunto al termine della sua luminosa parabola'... [per la] 'centratura scolasticistica' non più accreditabile a causa del 'tradizionale armamentario concettuale' che finora l'ha accompagnato: 'separazione disciplinare del sapere, antinomie epistemologiche del genere cultura umanistica, cultura scientifica, cultura tecnico-tecnologica, rigidità dei tempi e degli spazi, classificazione degli allievi per età invece che per altri criteri qualitativi molto più flessibili, piani di studio impostati per coppie oppostive quali discipline comuni e di indirizzo, cultura generale e cultura professionale, sapere gratuito e sapere utile'" (*Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D. M. 18 luglio 2001, n. 672, L'ipotesi elaborata dal Gruppo ristretto di lavoro* (testo a cura di G. Bertagna), in "Annali dell'istruzione", n. 1-2, 2001, in A. Luppi, *Didattica e risorse nel progetto Bertagna/Moratti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 142, 2002, p. 36).

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ A. Luppi, *Scuola on-line*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 134, 2000, p. 13.

due livelli, uno di profilo organizzativo e l'altro di profilo didattico⁵². A questo proposito, Luppi, convinto sostenitore dell'introduzione delle tecnologie informatiche, afferma che "il rapporto attività didattiche, multimedialità, accessi alla rete telematica è ormai consolidato e diffuso"⁵³, quando, al contrario, in alcune realtà permangono sacche di resistenza all'uso del computer nella didattica e – bisogna aggiungere – non sempre ingiustificate⁵⁴.

Poi, a proposito dell'uso del computer da parte della componente insegnante, l'entusiasmo di Luppi si spinge ancora oltre, dal momento che lo strumento informatico serve, secondo l'Autore, al potenziamento della soggettività docente, fungendo da pensiero agli altri, come è successo in mezzo di comunicazione del proprio occasione della protesta degli insegnanti in occasione del cosiddetto "concorstone"⁵⁵.

Per concludere, condivisibile la critica espressa da Luppi nei riguardi del "concorstone"; meno condivisibile, invece, il parlare di comunicazione efficace e di stile comunicativo che esalta la soggettività, solo per gli indovinati pseudonimi e la libertà espressiva cui induce la rete, a causa degli effetti di semplificazione linguistica, mutuata dal mezzo informatico. A lungo andare, infatti, le semplificazioni nella comunicazione possono tradursi in semplificazioni del pensiero, dato lo stretto legame esistente proprio tra linguaggio e pensiero medesimo.

⁵² Si tratta di due distinti progetti ministeriali: PICTO (Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico-Organizzativo), per l'innovazione delle condizioni organizzative del sistema, e il Programma *di sviluppo delle tecnologie didattiche*, avviato nel 1997, per introdurre nella scuola l'uso delle nuove tecnologie nella didattica, nell'ottica disegnata dal documento programmatico, secondo cui le nuove tecnologie elettroniche sono considerate risorse formative di valore, indipendentemente dall'ordine e grado di scuola, elementare, media e superiore.

⁵³ *Ivi*, p. 16.

⁵⁴ In alcune realtà scolastiche, accade che la sollecitazione all'uso del computer nella didattica, ad opera del Comune che ha sostenuto parte degli oneri, relativamente alla predisposizione dei laboratori di informatica, e che, quindi, ne vuole un immediato ritorno nei termini di un processo innovativo che si vuole partecipare alle famiglie e alla comunità tutta, si sovrapponga alle determinazioni, alla progettualità e alla metodologia, prescelta dall'insegnante.

⁵⁵ Il cosiddetto "concorstone" ha denominato un'incauta procedura valutativa escogitata dal ministro Berlinguer, per attribuire ai docenti con più di dieci anni di carriera un bonus annuo di sei milioni (di lire), nella percentuale del 20% dei potenziali aventi diritto.

3.3. Un organizzativismo *sui generis*

La visione organizzativistica della scuola, analizzata da Luppi, si fonda, innanzi tutto, su una mutata prospettiva di fondo che porta a concepire l'istituzione scolastica come un tutto, che non è la semplicistica sommatoria delle parti, ma qualcosa di diverso. Emerge "la visione dell'istituto scolastico come 'insieme d'individui che si coordinano e collaborano in vista di pervenire ad obiettivi e risultati comuni'"⁵⁶. Si tratta di "una concezione imprenditoriale"⁵⁷ del mondo scolastico, in cui la realizzazione del programma, da parte del singolo docente, si colloca in un sistema, con ripercussioni, quindi, su tutto l'insieme o parti di esso. È, dunque, una logica sistemica, che sostituisce quella sequenziale, con accentuazione dell'importanza degli aspetti didattici, intesi come tecniche, strategie e particolari metodologie, sugli aspetti contenutistici, sui saperi.

L'A. osserva anche che va "comunque ricordato che in generale tutto l'impianto dell'autonomia scolastica (Pof, gestione della flessibilità organizzativa e didattica nelle attività di insegnamento, rapporti fra scuola e territorio, realizzazione di reti di scuole) si fonda esplicitamente sull'idea di scuola come sistema consapevolmente organizzato"⁵⁸.

La scuola così intesa è, a sua volta, inserita nel più vasto sistema sociale, con cui deve fare, comunque, i conti, in riferimento alle "agenzie 'intenzionalmente' formative (... , famiglia, Enti locali, Associazionismo)"⁵⁹, combattendo la cultura dell'isolamento, anche perché, in una visione organizzativistica, la scuola è erogatrice di un servizio e, in quanto tale, deve "rendere conto" (*accountability*)⁶⁰, superando concezioni autoreferenziali.

Il rischio è, semmai, quello legato agli spazi di contrattualizzazione degli utenti, che sono insiti nel modo di produzione del servizio medesimo, in quanto il "cliente"⁶¹ che è "il" fruitore potenziale del servizio deve essere convinto della bontà del servizio medesimo.

Dunque, uno degli elementi centrali della visione della scuola di stampo organizzativista, secondo Luppi, è legato alla concezione di scuola come servizio, che porta con sé conseguenze di segno sia positivo che negativo, oltre ad essere, quella di servizio, una concezione articolata al suo interno, come avremo modo di verificare nel prosieguo.

⁵⁶ *Didattica e organizzativismo*, cit., p. 46.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ivi*, p. 47.

⁶⁰ *Ivi*, p. 48.

⁶¹ *Ibidem*.

Le prime sono rappresentate soprattutto dal fatto che il concetto di scuola come servizio porta con sé, consequenzialmente, quello di “rendicontabilità”. Questa significa dovere rendere conto, davanti alla cosiddetta utenza e alla società tutta, del proprio operato e dei risultati raggiunti, giustificando l’utilizzo delle risorse impiegate e dimostrando il grado di efficacia e di efficienza che ha contraddistinto la propria azione, dove, per efficacia, s’intende la congruenza dei risultati rispetto alle risorse impiegate e, per efficienza, l’effettivo – e non soltanto formale – raggiungimento dei fini.

Le seconde – le conseguenze di tipo negativo – consistono essenzialmente nel fatto che l’idea di servizio porta con sé quella di “utenza” – “l’utenza diretta (gli studenti) e l’utenza indiretta (le famiglie)”⁶² – e, con un ulteriore scatto concettuale, quella di “cliente”⁶³.

Ora, se l’idea di scuola come servizio porta al superamento della auto-referenzialità che, sempre, ha contrassegnato l’operato scolastico, quella di cliente reca in sé medesima il rischio di una deriva liberista, nei termini di un processo di privatizzazione del servizio scolastico, che verrebbe ad appiattirsi sui *desiderata* e sulle esigenze della singola famiglia. Inoltre, a tale sbilanciamento sul versante privatistico si accompagnerebbe anche il possibile pericolo di un basso profilo culturale-valoriale della scuola che, di fronte ad esigenze e richieste di tipo variegato e, talora, di segno opposto, non potrebbe che giocare al ribasso, per quanto concerne “la base etica” e “l’accordo sul sistema dei valori”⁶⁴.

Ed ancora, il concetto di servizio è un concetto articolato al suo interno e la scelta tra le varie e possibili opzioni non è affatto facile, secondo le linee di tendenza, che Luppi analizza e che conducono, da una parte, ad una idea di scuola come servizio, ma come frutto di un processo di “trasformazione e modernizzazione dell’apparato pubblico”⁶⁵, e, dall’altra, ad una concezione di scuola come servizio, ma in versione aziendalistica.

⁶² *La scuola come impresa sociale: tendenze e riflessioni critiche*, cit., p. 34.

⁶³ Cfr.: A. Luppi: “Oggi poi si vorrebbe vedere l’istituzione scolastica come ente erogatore di un servizio complesso, come momento organizzativo per l’affermazione della cultura nella sua molteplicità di espressioni. Ma nel ‘concetto di servizio’ si pone in essere una relazione che implica come essenziale ‘la presenza del cliente’ [...] e conseguentemente si rende necessaria la sua soddisfazione rispetto al servizio stesso” (*I sindacati della scuola e le figure di sistema*, cit., p. 81).

⁶⁴ *Modelli di scuola e professionalità scolastiche*, cit., p. 47.

⁶⁵ *La scuola come impresa sociale: tendenze e riflessioni critiche*, cit., p. 32.

Nel primo caso, la scuola sarebbe omologata agli altri servizi pubblici, con l'inequivocabile beneficio dei "parametri della 'affidabilità, rendicontabilità, responsabilità'"⁶⁶, che sono le caratteristiche imprescindibili della qualità dei servizi. Tuttavia, in tale processo di omologazione, la scuola verrebbe a perdere la sua specificità, con la messa in discussione della sua identità istituzionale, a causa di due fattori. Il primo dovuto al fatto che, in tale ottica, la scuola dovrebbe occuparsi di tutto e fare fronte, di volta in volta, alle varie emergenze sociali; il secondo, relativo alla ragione che i suoi operatori verrebbero a confondersi con chiunque, a vario titolo, dovesse occuparsi dell'istituzione scolastica, sentendosi, per ciò, legittimato a farne strutturalmente parte, indipendentemente dalla competenza professionale accreditata.

Nella versione aziendalistica, invece, di scuola come servizio, l'istituzione scolastica verrebbe ad avere un elevato valore economico e sociale. Economico, per la funzione svolta di "preparazione dei giovani all'ingresso nel mondo del lavoro"⁶⁷; sociale, per i servizi sempre più specialistici che potrebbero essere offerti ad una utenza che, tuttavia, si troverebbe ad essere frammentata e segmentata, con inevitabili ripercussioni sul carattere universalistico di una scuola pubblica, che voglia continuare ad essere di tutti e per tutti.

Ed infine, tra le tendenze evolutive in atto, Luppi ne individua ancora una, che è l'opzione di tipo pedagogico, il cui punto di vista è mutuato dalla pedagogia – o, meglio, dalla Scienza dell'educazione – e in base al quale la scuola agisce *iuxta propria principia* e con precise caratteristiche, che possono essere riassunte nei seguenti punti:

- intenzionalità degli apprendimenti predisposti e formalizzazione e concettualizzazione dei medesimi, grazie alla quale gli stessi apprendimenti saranno trasferibili in altri contesti (tensione universalistica degli apprendimenti scolastici);
- presenza fondamentale dell'insegnante, "che assume il compito di tramutare gli sforzi compiuti nelle attività di apprendimento nel 'piacere della conoscenza'"⁶⁸;
- caratteristica fondamentale della scuola di essere "affare pubblico", vale a dire questione che interessa tutta la comunità e deve essere tutelata dallo Stato, che ne deve garantire universalità e pluralismo.

⁶⁶ *Ivi*, p. 33.

⁶⁷ *Ivi*, p. 34

⁶⁸ *Ivi*, p. 33.

Luppi, sostanzialmente, sembra propendere decisamente per questa terza opzione, rifiutando un'idea di scuola che "dovrebbe assolvere i suoi compiti riducendo la sua quota di tempo e di presenza presso l'utenza, attivando servizi che di principio possono essere trascurati e subendo una perdita di specificità attraverso l'ingresso di componenti non professionali (le famiglie) nei suoi stessi meccanismi d'azione"⁶⁹. Una scuola in cui i ragazzi e le loro famiglie si muovono in un'ottica "mercantile"⁷⁰, secondo la definizione usata dall'Autore, del "prendo ciò che mi serve"⁷¹.

4. Conclusioni

Stilando una sorta di nota conclusiva dei contributi organizzativisti, rintracciabili in Ricerche Pedagogiche e riconducibili agli scritti di Enzo Catarsi ed Angelo Luppi, possiamo parlare di posizioni differenziate in ordine ai due Autori, oltre che di una diversa impostazione di fondo. Infatti, mentre il secondo si serve dell'organizzativismo come di un grimaldello per forzare, in senso conoscitivo, la porta di accesso del cambiamento che investe il mondo scolastico; il primo, in riferimento all'accoglimento della tesi organizzativista, per lo meno per gli anni 1996 e 1997, esprime una posizione più netta, mostrandosi in sintonia con la teoria della cultura d'impresa che deve rappresentare la spinta innovativa di una scuola riformata. La spia maggiore dell'adesione di Catarsi all'organizzativismo è fornita dall'assimilazione del concetto di scuola a quello di "servizio", da considerare e gestire, sia per quanto concerne la produttività sia per quanto riguarda il controllo sulla medesima, alla stregua degli altri servizi pubblici.

Come già rilevato, l'accoglimento, da parte di Catarsi, delle tesi organizzativiste è frutto, comunque, nella Rivista, di un processo di preparazione che data, per lo meno, dal 1993, fase di avvio coincidente, essenzialmente, con l'accreditamento della componente genitoriale da un punto di vista pedagogico e, pertanto, al di fuori – e, in aggiunta – agli spazi ad essa destinati dai Decreti Delegati del 1974, con una sorta di enfaticizzazione della logica partecipativa, già introdotta dalla legge.

Occorre, tuttavia, anche considerare che l'impostazione "organizzativista" dell'Autore è strettamente legata al disegno di una scuola rinnova-

⁶⁹ *Ivi*, p. 36.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

ta che dà, finalmente, rilievo ed importanza alla genitorialità e per la quale strumento strategico della massima importanza è, altresì, una formazione della classe insegnante, che miri all'acquisizione di una molteplicità di competenze di vario tipo, culturale, psico-pedagogico e relazionale, ma anche metodologico e didattico. Vale a dire che anche in Catarsi il docente non perde, sostanzialmente, quella posizione preminente che gli è attribuita dalla Scienza dell'Educazione, dove l'insegnante occupa, addirittura, un posto di assoluta centralità, in quanto, senza il docente, non potrebbe esistere la scuola e, senza quest'ultima, non potrebbe esserci l'educazione che necessita, appunto, di un luogo *ad hoc*, in cui si persegue intenzionalmente l'ideale educativo.

La posizione di Angelo Luppi, rispetto a quella di Catarsi, è sicuramente più variegata e, nonostante l'accoglimento di alcune suggestioni organizzativiste che determinano, più che acquisizioni certe e definitive, momenti di dubbio, di ripensamento e, quasi, di "epochè", Luppi rimane saldamente ancorato ai principi della Scienza dell'Educazione. Pertanto, il bilancio complessivo può far ritenere che l'organizzativismo, nella Rivista, non divenga mai una *Weltanschauung*, poiché le tesi organizzativiste servono, fundamentalmente, come armamentario per comprendere il modello attuale di scuola o quello che, a livello di politica scolastica, si vorrebbe sempre più attuare, attraverso un riformismo che tenta di assimilare la scuola al mondo dell'impresa. Un riformismo che, così facendo, cerca anche di sconfiggere, attraverso l'utilizzo del gergo aziendale, il cronico senso di insufficienza e di precarietà, che affligge il mondo scolastico.

Ciò, che differenzia maggiormente il pensiero di Luppi, rispetto a quello di Catarsi, è la diversa considerazione della famiglia e della logica partecipativa, ad essa ispirata. Infatti, Luppi ne paventa il possibile ruolo demolitore del carattere pubblico ed universale della scuola, in una concezione del sistema formativo dominata da logiche mercantilistiche, in cui è la famiglia/cliente a decidere che cosa è bene educativo e valore, determinando fenomeni di privatizzazione del sistema scolastico⁷². Catarsi, invece, esalta la genitorialità, affermando la necessità dell'educazione familiare, da inserire stabilmente in un lavoro di rete che coinvolga le istituzioni (USL, scuola, Enti Locali, associazionismo)⁷³.

⁷² Vd.: A. Luppi, *L'autonomia*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 124-125, 1997, pp. 17-24.

⁷³ Il riferimento alla formazione genitoriale, legata all'esperienza empolesse di Catarsi, è già stata accennato nel corso della trattazione (nota 19, p. 18). Di tale esperienza è stata testimone anche la sottoscritta, poiché il III Circolo di Empoli, sede di lavoro, era

Per Luppi, i vari ruoli, legati alla funzione docente, dirigenziale, genitoriale sono tutti da chiarire al massimo, pur in un sistema di scuola aperto al territorio, per non determinare pericolose sovrapposizioni e/o commistioni. Il suo interesse è decisamente più spostato sull'insegnante e sulla didattica, di cui il medesimo è titolare, oltre che sul ruolo docente che è rivisitato da Luppi alla luce delle ripercussioni, dovute alla visione organizzativista della scuola che sembra orientare le tendenze al cambiamento, innescate dall'autonomia.

Nonostante le differenze, tuttavia, sia Luppi sia Catarsi mostrano verso le problematiche del mondo scolastico un approccio, che è molto attento a cogliere i cambiamenti, indotti dalla politica attraverso le riforme o i parziali aggiustamenti ed assestamenti del sistema.

Entrambi compiono lo sforzo di capire la direzione di marcia dell'innovazione, fornendo un prezioso contributo a riempire di contenuti, significativi da un punto di vista pedagogico, gli spazi non scritti entro la cornice normativa, fornita dalla legge.

Sia Luppi sia Catarsi, pertanto, hanno compreso la portata dirompente dell'organizzativismo, all'accoglimento delle cui tesi – e penso alla pedagogia “ufficiale”, allineata con il riformismo scolastico espresso dai governi che si sono avvicendati nel decennio 1996-2005 – è dovuta la trasformazione del mondo scolastico di quel periodo. Trasformazione carica di ambivalenza, poiché, se è vero che l'autonomia ha determinato nel mondo scolastico l'affermarsi di un sistema decentrato, con perdita del carattere centralistico tradizionale, è anche innegabile che il concetto di scuola abbia assunto, al contempo, forti accentuazioni aziendalistiche, con l'impronta utilitaristica impressa al sistema formativo e il conseguente snaturamento della finalità educativa.

Ma – occorre chiedersi – perché l'organizzativismo ha determinato tali nefaste conseguenze?

E, una possibile risposta è che, se l'analisi si limita all'”organizzazione”, non si può non concludere che, intendendo, appunto, l'organizzazione come processo che mira a strutturare il reale, coordinando gli elementi che lo costituiscono e trasformandoli in parti interdipendenti di un sistema⁷⁴, l'organizzazione è necessaria. È necessaria, per

coinvolto nel progetto di ricerca-azione, condotto nell'ottica dell'”educazione familiare”.

⁷⁴ Definizione di “organizzazione” tratta dal Vocabolario della Lingua Italiana TRECCANI, Milano, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 1989, p. 559 (accezione n. 2): “Attività intesa a organizzare, cioè a costituire in

un impatto più proficuo tra l'individuo e la comunità di cui fa parte, anzi, secondo la visione di Romei, per assicurare al singolo innegabili benefici e consentirgli, in cambio della rinuncia a parte della sua libertà, l'accesso a risorse che, da solo, non potrebbe garantirsi.

L'organizzazione, fatta di regole e procedure, secondo l'organizzativismo, serve infatti a contemperare le esigenze individuali con quelle del corpo sociale, mantenendo, pertanto, quest'ultimo, in equilibrio dinamico: un "sistema di incoerenze", in cui le spinte antinomiche non si annullano, ma si bilanciano vicendevolmente, per non determinare né la sopraffazione del corpo sociale sul singolo né la prevaricazione di quest'ultimo sul corpo sociale.

Considerando, poi, l'organizzazione in rapporto all'educazione, nella sua dimensione fattuale, essendo l'educazione un processo che razionalizza ed ordina il reale, determinando il passaggio dalla dimensione del *káos* a quella del *Kósmos*, l'organizzazione può far parte, a pieno titolo, dell'armamentario educativo.

È quando si passa dall'"organizzazione" all'"organizzativismo", che si determina un salto concettuale. Non si è più, infatti, nell'ambito, legittimo, di un processo ordinatore del reale, collocandosi, invece, in una dimensione interpretativa del mondo. Una sorta di *Weltanschauung* che, per quanto concerne l'educazione e la scuola, vede nell'organizzazione, nel rispetto di regole condivise e nel controllo dei comportamenti individuali la chiave di volta per un cambiamento strutturale dell'universo formativo. Si compie, cioè, un'operazione grazie a cui elementi strumentali, che appartengono al livello fattuale dell'agire educativo e scolastico, vengono trasformati in apparato concettuale e teorico, per la costruzione di un paradigma, che va a soppiantare l'ideale educativo mutuato dalla Scienza dell'educazione, di cui avremo modo di parlare nel prosieguo.

Scompare, così, l'orizzonte di senso che è l'unico che può dare significato ai singoli atti e che, per quanto concerne la scuola, non può che essere l'ideale educativo, appunto, che, in quanto tale, racchiude tutte le possibilità di storicizzazione dell'educazione, realizzandosi concretamente nel "qui ed ora", per poter perseguire il progetto utopico di attualizzare quanto non c'è, ma sarebbe immensamente desiderabile che ci fosse.

Occorre, inoltre, riflettere sull'impostazione di fondo dell'innovazione ministeriale, che ha puntato soprattutto sul livello organizzativo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, perché – lo ripeto – pur non

forma sistematica un complesso di organi o di elementi coordinandoli fra loro in rapporto di mutua dipendenza in vista d'un fine determinato".

disconoscendo l'importanza della dimensione dell'organizzazione che, se mancante o carente, può inficiare ed avvolgere di un alone negativo anche iniziative di per sé buone, è necessario considerare il valore primario delle idee per cambiare le cose.

Così, per cambiare la scuola, occorre avere un'idea, logicamente difendibile, di scuola che elimini le storture e ripari agli errori, anzi ponga le condizioni perché tali errori non debbano ripetersi e non se ne commettano di nuovi.

CAPITOLO II

LA PROSPETTIVA SPERIMENTALISTA E LA SCUOLA

1. Premessa

La seconda area della Rivista, nelle cui pagine si raggruppano gli interventi degli Autori che vi compaiono, si rifà ad una impostazione della scuola riconducibile alla pedagogia sperimentale. Tale area non si snoda soltanto nel decennio preso in considerazione, ma ha consistenti tracce anche in anni antecedenti, facendomi ritenere opportuno estendere l'indagine anche al periodo che va dal 1992 al 1994, per alcuni articoli che insistono, da una parte, sulla pedagogia "scientifica" contrapposta a quella "accademica", e, dall'altra, sulle innovazioni, effettive o anche, talora, presunte tali, che furono introdotte dall'allora nuovo sistema di valutazione, con implicazioni relative alla didattica.

Quest'ultima, infatti, è una tematica fondamentale anche nella pedagogia sperimentale, sebbene vi assuma una prospettiva tutt'affatto diversa da quella propria della Scienza dell'educazione.

Pertanto, il presente capitolo si occuperà del pensiero di Autori – vale a dire Primo Magri e Paolo Frignani¹, Lino Rossi e Vincenzo Bonazza, appartenenti a quest'area, perché più di altri o, con più continuità rispetto ad altri, seguono le linee fondanti e di snodo dello sperimentalismo edu-

¹ Per quanto riguarda l'articolo di P. Magri e P. Frignani, *Tecnologia della comunicazione audiovisiva e multimediale: un progetto di diploma universitario* (in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, pp. 127-142), allorché, nella presente argomentazione, sarà fatto riferimento a Primo Magri, sarà sottinteso anche il nome di Paolo Frignani, ommesso soltanto per rendere più agevole la comparazione costante con il pensiero di Benedetto Vertecchi, a cui Magri, in particolare, si rifà con puntuale insistenza – e non soltanto nell'articolo citato – senza, tuttavia, inficiare, l'originalità della propria impostazione.

cativo – con l'intento di illustrare il significato che gli Stessi attribuiscono all'educazione.

L'indagine passerà, dunque, da una dimensione descrittiva del fenomeno ad una concettuale, di comprensione, attraverso il modello di didattica e di formazione proposto, dell'idea di educazione che vi sta dietro, operando una distinzione tra la scuola dell'obbligo, più legata alle problematiche della valutazione, e l'Università, più interessata dalla "formazione a distanza". E, secondo la metodologia fin qui seguita, gli strumenti di ricognizione investigativa saranno offerti non soltanto dal binomio "paradigma-modello", ma anche da quello "politica scolastica-educazione", secondo la prospettiva del rapporto scuola-società.

Per quanto riguarda Magri, in particolare, il suo rifarsi costante – per lo meno, in riferimento a determinate tematiche – al pensiero di Benedetto Vertecchi, mi ha fatto ritenere opportuno citare frequentemente quest'ultimo, per le contaminazioni che l'impostazione di Magri, pur nella sua originalità speculativa, tuttavia riporta, inducendomi a ipotizzare una sorta di sforzo comune, messo in atto dai due pedagogisti, per la fondazione di uno statuto scientifico dello sperimentalismo educativo.

2. L'approccio sperimentalista e la scuola

In Primo Magri, che nella Rivista si dedica in particolare a questo tema, le tematiche fondamentali sono la fondazione dello statuto epistemologico della Pedagogia e l'innovazione della didattica, anche attraverso la "formazione a distanza" (FAD): la prima, in riferimento al costrutto teorico del binomio teoria-prassi tipico della scienza; la seconda, alla costruzione del modello, storicamente determinato, secondo le matrici culturali del Positivismo e delle scienze umane, in particolare la psicologia.

2.1. La fondazione dello statuto epistemologico della pedagogia

La fondazione dello statuto epistemologico della pedagogia è una questione che sta molto a cuore a Magri, preoccupato di prendere le distanze dalla pedagogia "accademica" che ha, secondo l'Autore, la colpa di attardarsi in riflessioni che cercano di risolvere in modo puramente

speculativo, ossia attraverso una dimensione astratta e concettuale, la “specificità del fatto educativo in sé”².

E, tuttavia, in merito a quella che viene chiamata, abbastanza sprezzantemente, “pedagogia accademica”, si può al momento osservare, senza compiere indebite anticipazioni, che si tratta, al contrario, e soprattutto con riferimento al pensiero di Genovesi, della fondazione di una scienza vera e propria, in ordine all’universo educativo. Nel prosieguo, potremo, infatti, verificare che lo Studioso si avvale di un processo fondativo che, partendo da un’ipotesi logicamente difendibile, costruisce il suo oggetto di studio servendosi degli strumenti del linguaggio e del metodo – mutuati da un *logos* contaminato dal *pathos* e dalla Filosofia – secondo canoni euristici, ermeneutici e divulgativi che caratterizzano qualsiasi scienza³.

In un articolo, pubblicato nella Rivista nel 1994⁴, Magri contrappone alla pedagogia, definita, appunto, “accademica”⁵ quella “scientifica”, per, poi, analizzare entrambe dal punto di vista della fondazione epistemologica della pedagogia medesima. La prima, secondo l’Autore, rivela una intrinseca debolezza sia per il tradizionale appoggio, cercato nella Filosofia – e, in particolare, nella Filosofia dell’educazione – sia per il più recente sostegno, mutuato dalle discipline antropologiche, quali la Psicologia e la Sociologia. Queste ultime, secondo Magri, “non si sono attardate in oziosi quanto inutili dibattiti epistemologici ma, in ambiti ben determinati, si sono impegnate con la ricerca a far crescere in maniera significativa le conoscenze, conquistandosi per così dire sul campo il riconoscimento di ciò che effettivamente sono e intendono essere, ossia scienze empirico-sperimentali”⁶.

Si tratta di scienze, infatti che sono fondate sulla ricerca empirica, che diventa scientifica grazie all’oggettività dei fatti osservati che, a loro volta, derivano il loro carattere oggettivo da quello del metodo, fatto di rigorose procedure e rigido protocollo, con il necessario corollario del con-

² P. Magri, *La pedagogia sperimentale. Una promessa non mantenuta?*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 110, 1994, p. 48.

³ Inoltre, per quanto concerne il binomio teoria-prassi, che caratterizza qualsiasi scienza, possiamo ancora osservare che, da un lato, la tensione conoscitiva porterà tale scienza ad approfondire sempre di più il proprio oggetto di studio, dall’altro, quella pragmatica la spingerà a cercare l’inveramento del concetto costruito nella realtà storica, sperimentando, soprattutto attraverso il laboratorio-scuola, il fatto educativo.

⁴ *La pedagogia sperimentale. Una promessa non mantenuta?*, cit.

⁵ *Ivi*, p. 47.

⁶ *Ivi*, p. 48.

trollo, esercitato sia sulla realtà concreta sia sul protocollo medesimo, per garantirne costantemente la correttezza.

A fare scientifica una disciplina, dunque, secondo Magri, è il metodo empirico-sperimentale, secondo le matrici culturali del positivismo e le indicazioni offerte dalle scienze antropologiche e, in particolare, dalla psicologia dell'educazione, da cui viene ricavata la procedura caratterizzata "dalla ricerca, l'osservazione e la sperimentazione". E, approfondendo l'apporto scientifico del positivismo e delle scienze umane alla nascita dello sperimentalismo educativo in Italia, così si esprime Magri, in un intervento effettuato in chiave storiografica: "Da una parte, la speculazione metafisica e aprioristica [quella, appunto, della pedagogia 'accademica']"; dall'altra, "la centralità e la superiorità dell'esperienza sensibile ordinata razionalmente; [tale superiorità affonda le radici nel positivismo, in quanto] individuare, misurare ed elaborare secondo criteri oggettivi informazioni e dati per ricavarne costanti e leggi, così che ne consegua un sapere chiaro e scientificamente fondato, è stato certamente il punto di forza della stessa idea di 'metodo', propria del positivismo"⁷.

Così, l'"onda lunga" del positivismo, attraverso la centralità del metodo scientifico, approda alla pedagogia sperimentale e, in particolare, trova un riparo sicuro nello sperimentalismo educativo di Magri. Quello stesso metodo sperimentale, propugnato da Gabelli come processo mentale per formare lo "strumento testa", che serviva a far sì che il primato spettasse al pensiero, partendo sempre dall'osservazione della realtà e dall'esperienza e ricorrendo all'astrazione, per concettualizzare la realtà "e non per sostituirla alle cose stesse"⁸, determinando, così, uno "stile di vita cosciente e ragionevole... [per cooperare] attivamente al risanamento dei mali della nazione e quindi al suo costante miglioramento"⁹.

Ovviamente, data la diversità della temperie storica e culturale, in Magri il metodo, di matrice positivista, si arricchisce di istanze tecnologiche e di un'attenzione marcata al controllo che risente di influssi, legati, da una parte, alla "cultura della valutazione" mutuata da Benedetto

⁷ P. Magri, *Positivismo e scienze umane. Sulla nascita dello sperimentalismo educativo in Italia*, in G. Genovesi, L. Rossi (a cura di), *Educazione e positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, Ferrara, Corso Editore, 1995, p. 32. A proposito di questo passo, tratto da un articolo di Magri, facente parte degli Atti del seminario di Reggio Emilia, svoltosi il 3 e 4 novembre 1994, mi sembrava interessante, oltre che utile all'approfondimento del pensiero dell'Autore, riportarlo, per l'impostazione storiografica, che mutua il metodo dello sperimentalismo educativo dal positivismo.

⁸ G. Genovesi (a cura di), *Aristide Gabelli. Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari di Italia*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1992, p. 28.

⁹ *Ivi*, p. 29.

Vertecchi – che si rifà, a sua volta, alla strategia del *mastery learning*¹⁰ – e, dall’altra, a connotazioni di pensiero che lambiscono l’organizzativismo. Quest’ultimo, infatti, punta anch’esso alla valutazione dei risultati, attraverso il confronto tra ciò che si è effettivamente conseguito e i fini attesi, verificando il processo in funzione del raggiungimento della qualità del prodotto.

Il controllo, nella pedagogia sperimentale, occupa una posizione centrale, poiché, attraverso la verifica costante del processo, si può assicurare l’efficacia dei risultati, vale a dire la congruenza dei risultati attesi con quelli effettivamente conseguiti, garantendo, così, la qualità degli apprendimenti, snodo fondamentale del servizio scolastico.

Il controllo, in Magri, ma anche in Vertecchi, fa parte di una cultura della valutazione, che è intesa come nuova impostazione della didattica e approccio sistemico alla formazione. Si tratta, infatti, di una valutazione a tutto tondo, che è, appunto, una funzione che riguarda “il complesso dell’azione educativa”¹¹, in quanto concerne non solo l’alunno, ma la programmazione, intesa come “individuazione e... esplicitazione degli obiettivi formativi”¹², l’organizzazione del contesto didattico, le risorse individuali e collettive della scuola (verifica)¹³ e il “significato e la funzione... del giudizio”¹⁴. E la funzione principale della valutazione, in Magri, è quella *didattica* o *regolativa*, derivante dalla necessità che i giudizi valutativi forniscano “sostegno conoscitivo agli interventi necessari per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento, sia in relazione alla dimensione cognitiva che rispetto alle disposizioni affettive e relazionali”¹⁵, al fine di adeguare l’attività didattica alle caratteristiche di ciascuno. La stessa impostazione si ritrova in Vertecchi, in cui la funzione *diagnostica* della valutazione è importante, per invertire il corso delle cose nella pratica scolastica, ossia per andare da una prassi,

¹⁰ Così, definisce Benedetto Vertecchi la strategia del *mastery learning*, nel saggio *Decisione didattica e valutazione. Corso di aggiornamento a distanza per direttori didattici*, (a cura della “Terza Università degli Studi di Roma”, Dipartimento di Scienze dell’Educazione – Laboratorio di Pedagogia Sperimentale, e del Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per l’Istruzione Elementare; edito da La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1994): “strategia di insegnamento individualizzato tendente all’uguagliamento dei risultati scolastici al più elevato livello qualitativo” (*Ivi*, p. 120).

¹¹ *Ivi*, p. 72.

¹² P. Magri, *Il nuovo sistema di valutazione. La scheda non basta... ma può essere un buon inizio!*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 112-113, 1994, p. 57.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ivi*, pp. 59-60.

“in cui a una uniformità dell'intervento didattico corrispondono risultati differenziati in termini di profitto, a favore di un modello didattico che faccia corrispondere alla più ampia differenziazione degli itinerari di apprendimento la più ampia omogeneità dei risultati terminali”¹⁶.

La centralità del controllo si ritrova anche – e, a maggior ragione – nella formazione a distanza, dove, essendo doveroso limitare “la necessità di un rapporto diretto o *face to face* [per quanto concerne la relazione docente-discente]”¹⁷, acquista importanza, addirittura, la funzione di autocontrollo esplicita dal discente, in riferimento all'autocorrezione delle prove *in itinere*, e compensata, per gli interventi di recupero e sostegno, dal “tutoraggio multimediale individualizzato”¹⁸.

Quest'ultimo è esercitato da tutor o consulenti, che sono figure intermedie tra l'insegnante e l'allievo, quindi, una sorta di facilitatori degli apprendimenti.

Ma, l'importanza del controllo, come corollario indispensabile del metodo, sperimentalmente fondato, per la costruzione di un sapere che poggi su basi scientifiche, ritengo che sia la diretta conseguenza dell'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione che da Magri vengono salutate come la rivoluzione culturale che investirà “non solo i modelli tradizionali di comunicazione del sapere ma anche le strutture – la scuola in particolare”¹⁹. Cioè, secondo l'Autore, “in un futuro molto prossimo, la maggior parte della trasmissione della cultura... non potrà che avvenire tramite rete”²⁰.

Dunque, la fondazione epistemologica della *pedagogia sperimentale* o *scientifica* è affidata alla ricerca empirica che, partendo dall'esperienza, attraverso l'osservazione della realtà concreta e dei fatti, riesce a trovare la legittimazione della scientificità attraverso il *metodo* utilizzato per la rilevazione dei dati, l'analisi degli stessi e l'isolamento di regolarità e costanti che, connettendo i fenomeni in relazioni significative, divengono leggi che ordinano la realtà sensibile, consentendo all'individuo di razionalizzare la propria esperienza.

La convinzione è che l'oggettività del dato, rilevato, analizzato ed inserito in un insieme significativo di altri dati e fenomeni, possa fornire allo studioso una conoscenza, scientificamente fondata, che mette al ripa-

¹⁶ *Decisione didattica e valutazione...*, cit., p. 109.

¹⁷ *Tecnologia della comunicazione audiovisiva e multimediale: un progetto di diploma universitario*, cit., p. 136.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ivi*, p. 128.

²⁰ *Ibidem*.

ro l'individuo, impegnatosi, in prima persona, in uno sforzo conoscitivo che ha saputo fare uso di strumenti adeguati – tra cui, *in primis*, il pensiero e la razionalità – da forme di dogmatismo o anche di autoritarismo, secondo l'eredità culturale del positivismo. E, certamente, questo in Magri è necessario, ma non sufficiente, se non si vuole che il *metodo scientifico* si isterilisca in meccanica applicazione e vuota ripetizione di formule, per cui occorre affidare al controllo la funzione di vigilare costantemente sulla correttezza dei mezzi utilizzati, per il raggiungimento dei fini prefissati, sottoponendo a verifica, per misurarne l'efficacia, il metodo stesso, fatto di obiettivi, strutture, modelli e procedimenti²¹.

E, per comprendere la portata dell'importanza del *metodo* che si sostanzia della funzione del controllo, era, quindi, necessario, anticipare in parte la trattazione delle tematiche che saranno argomentate nei paragrafi successivi, relativamente alla valutazione e alla formazione a distanza.

L'importanza del metodo, così descritto, mette in ombra anche quella dell'alunno e dello stesso insegnante, poiché Magri pone al centro del processo formativo “non l'alunno, predefinito in maniera astratta nel suo essere e nei suoi bisogni; e nemmeno l'insegnante nel suo presunto quanto indefinito ruolo di detentore e mediatore delle conoscenze, della formazione e della stessa valutazione; bensì l'effettiva e concreta interazione dinamica dell'apprendere e dell'insegnare, collocata in un contesto didattico caratterizzato dall'assoluta chiarezza – attraverso l'univocità e l'esplicitazione dei loro significati – delle condizioni presupposte, degli obiettivi ricercati e proposti, della congruenza fra questi e i mezzi, le procedure e le opzioni didattiche necessari per conseguirli”²².

Ciò che conta, dunque, è la dinamica ovvero lo svolgersi degli eventi, a fronte dei quali l'individuo – e, soprattutto, il ricercatore – non sono spettatori passivi, perché l'azione di ordinamento della realtà attraverso un metodo che, razionalmente impostato, offre adeguati strumenti e procedure per dominare il caos esistenziale, consente loro di arrivare ad un sapere, scientificamente fondato, in quanto basato sull'oggettività dei fatti e sulla correttezza dei processi, messi in atto per conoscere e comprendere il mondo e costantemente sottoposti a verifica.

Da qui gli strali di Magri contro la pedagogia accademica, che lo accomunano a Vertecchi, nelle prese di posizione di quest'ultimo contro la

²¹ Anche in Benedetto Vertecchi, il controllo *in itinere* permette di “adeguare la proposta di istruzione alle esigenze del fruitore” (*Decisione didattica e valutazione...*, cit., p. 30).

²² P. Magri, *Valutazione, programmazione e innovazione didattica*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 108-109, 1993, p. 48.

pedagogia generale, come quando afferma che “la pedagogia accademica non sembra aver assunto piena consapevolezza del ritardo che caratterizza l’organizzazione della ricerca educativa in Italia”²³, lamentando, altresì, che pochissime sono le cattedre di pedagogia sperimentale, mentre le facoltà continuano a chiedere, invece, cattedre di pedagogia generale.

Ma, in che rapporto sta il *metodo sperimentale* con la *didattica*?

Per quanto riguarda il rapporto di insegnamento-apprendimento, nell’intervento di carattere storiografico cui ho già fatto riferimento nella presente trattazione²⁴, Magri puntualizza che quanto può assicurare scientificità alla pedagogia, dopo che il positivismo le ha fornito la matrice filosofica e culturale, è l’impostazione sperimentale propria delle scienze antropologiche e, in particolare, della psicologia, caratterizzata dall’osservazione sistematica delle variabili e dal loro controllo.

Passa, quindi, ad esaminare il contesto, creatosi con la scolarizzazione di massa: un contesto in cui “assunsero rilevanza due nuovi fenomeni fra loro collegati – la presenza nella scuola di una popolazione con caratteristiche di ingresso fortemente differenziate e l’insuccesso scolastico – che sollecitarono l’esigenza di nuove forme di controllo scientifico del rendimento scolastico oltre che dell’efficacia degli interventi educativi”²⁵.

Dunque, il metodo sperimentale, con il corollario del controllo, è il nerbo della didattica, caratterizzata, da una parte, da procedure rigorose e rigido controllo degli esiti, oltre che del processo, e, dall’altra, da grande flessibilità, parte integrante del modello prescelto, per adattare l’intervento formativo alle caratteristiche dell’alunno e del contesto.

Ma, essendo la tematica della didattica strettamente legata a quella della valutazione, l’approfondimento di essa ne richiede la trattazione in un settore argomentativo a parte, dal momento che l’innovazione della formazione e, quindi, della scuola passa da quella della didattica.

2.2. La didattica e la cultura della valutazione

Magri ritiene necessaria l’innovazione didattica, mirando, il più possibile, all’individualizzazione dell’insegnamento e della formazione, nell’ottica del *mastery learning*, affinché, attraverso il raggiungimento da

²³ *Decisione didattica e valutazione...*, cit., p. 20.

²⁴ *Positivismo e scienze umane. Sulla nascita dello sperimentalismo educativo in Italia*, in G. Genovesi, L. Rossi (a cura di), *Educazione e positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, cit.

²⁵ *Ivi*, p. 34.

parte di ciascuno del più alto livello di competenza, per una omogeneità dei risultati che vanifichi, quanto più può, le differenziazioni socio-culturali di partenza, si avvii un processo di democratizzazione della scuola e, quindi, della società. Tematica questa presente anche in Vertecchi, che esalta la funzione di democrazia svolta dall'innovazione didattica legata all'individualizzazione dei percorsi, operando, come scrive Luciana Bellatalla nella Rivista²⁶, per il rinnovamento di una scuola che, tradizionalmente, "si è sempre preoccupata, con un malinteso senso di giustizia sociale e scarsa onestà culturale e intellettuale, di far parti uguali fra diseguali"²⁷.

E, nella prospettiva di Magri, come anche di Vertecchi, il processo di democratizzazione significa non solo che la formazione – e, quindi, la scuola – sia aperta a tutti, ma anche che i risultati, raggiunti dai discenti, siano caratterizzati da omogeneità. Ora, l'omogeneità non può che essere assicurata dall'efficacia della didattica e la didattica, per essere efficace, deve essere strettamente legata alla valutazione, non tradizionalmente intesa.

In due numeri della Rivista²⁸, antecedenti al 1996, Magri evidenzia, infatti, lo stretto legame, che intercorre tra programmazione e valutazione, salutando, con favore, già nel 1993, la portata innovativa, introdotta dal nuovo sistema di valutazione, per il carattere, appunto, sistemico che lo contraddistingue e che congiunge in un *continuum* i vari momenti e le diverse fasi del processo di formazione. Un processo, quindi, che non ammette soluzioni di continuità, in cui la funzione svolta dalla valutazione non si limita a registrare i risultati, in termini di profitto, raggiunti dagli alunni nel momento terminale del percorso scolastico – o, il che fa lo stesso, di segmenti di esso – ma svolge la sua funzione di controllo costante, per consentire, *in itinere*, l'adattamento dell'intervento formativo, per il raggiungimento di ciò che, da Berlinguer in poi, è stato definito come *successo formativo*²⁹.

²⁶ L. Bellatalla, *Figure di sistema e professionalità docente. I rischi di una riforma gattopardesca*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, pp. 69-78.

²⁷ *Ivi*, p. 75.

²⁸ I due numeri, ai quali faccio riferimento, con la precisazione degli interventi di Magri (*Valutazione, programmazione e innovazione didattica*, cit.; *Il nuovo sistema di valutazione. La scheda non basta... ma può essere un buon inizio!*, cit.), sono i seguenti: "Ricerche Pedagogiche" n. 108-109/1993 e n. 112-113/1994.

²⁹ D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 1, comma 2: "L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazio-

Quella della valutazione è una funzione complessa, articolata in molteplici aspetti, di cui il più importante è quello connesso al “sostegno conoscitivo”³⁰ nei riguardi dell’“assunzione di decisioni appropriate ad un contesto didattico determinato”³¹, propria, appunto, della programmazione³². Ovvero, la programmazione, che riguarda i “processi decisionali della scuola”³³, e la valutazione, che assicura il flusso costante delle informazioni, sono i due aspetti inscindibili della formazione.

La programmazione, intesa come processo decisionale, è fondamentale, secondo Magri, per superare il cambiamento, solo di facciata e nominalistico, che sembra frutto, nella scuola, di un’“opera di *risemantizzazione* terminologica”³⁴, poiché ad un lessico innovativo non corrisponde, da parte degli insegnanti, un approfondimento del “repertorio tecnico e strumentale più avanzato”³⁵, sia in ordine alla programmazione che alla valutazione. E, a niente vale l’aggiornamento che è “caratterizzato spesso dalla superficialità, dalla improvvisazione e dal velleitarismo”³⁶.

Per tale motivo, l’Autore auspica che gli insegnanti posseggano un’“adeguata cultura didattica e valutativa”³⁷, affinché la pratica della sperimentazione – nelle varie fasi del processo programmatorio-valutativo – non sia inficiata “dall’assenza o dall’estrema indeterminazione degli elementi conoscitivi circa il problema da affrontare e risolvere; dalla nebulosità degli obiettivi; dalla vaghezza dei criteri procedurali e

ne di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il *successo formativo*, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento” (*il corsivo è mio*).

³⁰ *Valutazione, programmazione e innovazione didattica*, cit., p. 48.

³¹ *Ibidem*.

³² Scrive, a questo proposito, Magri che la programmazione “si giustifica solo se non si riduce a stanca ripetizione di formule e di moduli privi di significato ma diviene il luogo delle scelte consapevoli, della progettazione e quindi dell’assunzione delle decisioni. Ciò è possibile però solo se vi è la capacità di reperire e selezionare le informazioni che provengono dal contesto didattico e necessarie per ottimizzare sia lo stesso processo formativo, sia gli esiti desiderati. Questa ulteriore competenza riguarda la valutazione, come risorsa e strumento necessario per sostenere le scelte e le decisioni che qualificano in senso innovativo l’intero processo didattico” (*Ivi*, p. 48).

³³ *Ivi*, p. 49.

³⁴ *Ivi*, p. 45.

³⁵ *Ivi*, p. 46.

³⁶ *Ivi*, p. 45.

³⁷ *Il nuovo sistema di valutazione. La scheda non basta... ma può essere un buon inizio*, cit., p. 56.

dall'assenza delle modalità di verifica"³⁸. La conseguenza di tali premesse sarebbe, infatti, lo scadimento in una sperimentazione, "spesso sinonimo di attività non di rado improvvisata, spesso provvisoria, incerta ed opinabile sia nei presupposti che negli obiettivi"³⁹.

La stessa preoccupazione è espressa anche da Vertecchi⁴⁰ che, come Magri, sottolinea anche l'inadeguatezza della pratica valutativa nella scuola.

E, mentre la valutazione tradizionale si limitava al giudizio circa il profitto, conseguito dagli alunni, il nuovo sistema esprime una valutazione a tutto tondo, non solo dell'alunno, ma della programmazione, a partire dalla individuazione degli obiettivi, fino all'organizzazione del contesto e all'analisi delle risorse, esplicitando la funzione formativa di messa a punto della didattica, in modo congruente rispetto alla specificità dell'alunno e del contesto, con adeguamento costante dell'intervento didattico.

2.3. La formazione a distanza

La funzione formativa o didattico-regolativa della valutazione è l'aspetto innovativo, che lega strettamente programmazione e valutazione, non solo per quanto concerne i percorsi di apprendimento della scuola dell'obbligo, ma anche in riferimento alla formazione a distanza dei corsi di perfezionamento universitari⁴¹, dove, come spiega Beatrice Zucchi nel

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ivi*, pp. 55-56.

⁴⁰ Riguardo alle esperienze di sperimentazione condotte nella scuola, così si esprime, nel saggio citato (*Decisione didattica e valutazione*) Benedetto Vertecchi: "In molti programmi sperimentali si trovano ipotesi suggestive di apertura a nuove dimensioni culturali, di ampliamento dell'area di esperienza degli allievi, di arricchimento della proposta didattica, di introduzione nella scuola di nuove modalità organizzative. Ma al di là della suggestione delle ipotesi, si deve riconoscere che esse sono sostanzialmente inverificabili se non vengono collegate ad obiettivi di apprendimento; anzi, proprio le ipotesi più suggestive, in mancanza di tale collegamento, finiscono col costituire una giustificazione aggiornata di vecchi modelli di azione didattica, nei quali è determinante l'intuizione e la soggettività delle scelte" (*Ivi*, pp. 195-196).

⁴¹ Dal numero 128-129 di "Ricerche Pedagogiche", dedicato alla *Formazione a distanza all'Università di Ferrara* (1998), risulta che, presso tale Università, i corsi di perfezionamento a distanza hanno preso l'avvio "nell'anno accademico 1996-1997, con la direzione del prof. Primo Magri, docente di Pedagogia sperimentale, con corsi sul tema della didattica generale e sperimentale, l'anno seguente (1997-1998) affiancato dal corso sulla comunicazione multimediale e didattica e dal proseguimento con la nuova

suo intervento, l'aggiustamento continuo dell'agire formativo è condizione indispensabile, per la buona riuscita del percorso di apprendimento⁴².

Oltre alla caratteristica fondamentale della flessibilità, i corsi di formazione a distanza ne hanno un'altra che, come dice l'espressione stessa, è quella prioritaria e consiste, appunto, nella conduzione del processo di insegnamento-apprendimento, in condizioni di non presenza fisica dell'insegnante (e dell'allievo), grazie all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Con tali premesse, l'apprendimento, da parte del discente, diventa una sorta di autoapprendimento, sebbene assistito, per il costante tutorato messo a punto con questa modalità di conduzione didattica.

È pur vero che Magri trova riduttiva questa definizione, rivendicandone un'altra, quando afferma che l'istruzione a distanza non è tanto "distanza 'fisica'"⁴³, quanto la "molteplicità delle strategie e delle procedure didattiche... unitamente ad una grande flessibilità dei processi e dei percorsi"⁴⁴.

Inoltre, secondo Magri, il sistema *face to face* – o insegnamento in presenza, che prevede un rapporto diretto tra il docente ed il discente – è "ampiamente sostituito da un efficace sistema di tutoraggio multimediale individualizzato"⁴⁵ e da "un sistema multimediale interattivo a distanza, vale a dire una forma di comunicazione fra docente e studente che si av-

formula [cioè, con corsi di perfezionamento a distanza], del corso per dirigenti scolastici" (*Ivi*, p. 5).

⁴² Beatrice Zucchi spiega, nel suo intervento, che la valutazione di un corso a distanza prevede due livelli di verifica e valutazione: uno, relativamente agli apprendimenti degli alunni, e, l'altro, concernente l'adeguatezza delle scelte, sia in ordine alla strutturazione generale del corso, sia in fase di programmazione che di attuazione e gestione. Si pensa che l'apprendimento finale di ogni corsista e la qualità complessiva dei risultati ottenuti fornisca "elementi oggettivi di giudizio sull'adeguatezza delle scelte compiute" (B. Zucchi, *Verifica e valutazione nell'istruzione a distanza*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, p. 45).

Il processo di verifica e valutazione dei corsi a distanza prevede, per quanto concerne il corsista, verifiche intermedie (al termine di ogni UD, ovvero unità didattica), con prove a risposta multipla (una risposta corretta e tre distrattori), oltre alla verifica finale, svolta in presenza e senza l'ausilio di alcun testo o materiale, per verificare il grado complessivo di padronanza raggiunto. Al termine delle prove intermedie, sono previsti messaggi "di conferma" (*Ivi*, p. 46) o "compensativi" (*Ibidem*) per le risposte sbagliate, in modo da "motivare l'erroneità dei diversi distrattori" (*Ibidem*).

⁴³ *Tecnologia della comunicazione audiovisiva e multimediale...*, cit., p. 136.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

vale di tutte le più moderne tecnologie audiovideomatiche per rendere l'interazione didattica più rapida, più incisiva e completa possibile, limitando [appunto] la necessità di un rapporto diretto o 'face to face'”⁴⁶.

L'ottica di utilizzo delle tecniche e tecnologie dell'istruzione supera quella della didattica tradizionale, la didattica in presenza. Cioè, Magri vuole dirci che non si tratta di un modo nuovo di adoperare “ferri” vecchi, ma di ferri del mestiere realmente nuovi, che introducono, perciò, cambiamenti nel modo di insegnare e di apprendere.

Ed ancora – ci dice l'Autore – si tratta di strumenti tecnici che hanno un respiro europeo, poiché sono “modelli già ampiamente sperimentati in Europa (Open University nel Regno Unito, FernUniversität nella Germania Federale, Uned in Spagna)”⁴⁷, mentre i materiali usati hanno un carattere multimediale. Vanno, infatti, dal cartaceo a “audio, video, programmi informatici e software didattici, programmi radiofonici e televisivi”⁴⁸, oltre a “seminari e laboratori 'full immersion' nelle strutture appositamente attrezzate..., fornite di mediateca, tutors e consulenti, interfacce indispensabili a disposizione degli studenti per agevolare l'organizzazione del programma di studio”⁴⁹.

3. Una ulteriore prospettiva sulla formazione a distanza

Anche Lino Rossi si occupa di formazione a distanza, in un intervento⁵⁰ che mira all'approfondimento dei vantaggi – utilitaristici e no, cioè di valore – che comporta l'utilizzo di questa metodologia innovativa – o, presunta tale.

Essi consistono, innanzi tutto, nel risparmio, dal punto di vista delle energie impiegate e delle risorse economiche impegnate, legato alla

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ivi*, p. 137.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*. Altri servizi didattici, di tipo tecnologico, sono: “la teleconferenza” (*Ibidem*), “la banca dati in rete” (*Ibidem*) e “il sistema tutoriale telematico” (*Ibidem*), con “funzione di 'autoistruzione' rispetto a materiali da fruire on-line oppure off-line, per esempio scaricando unità didattiche, esercizi, prove di autovalutazione, ecc. sui propri terminali (video o computer)... in stretta relazione con il servizio tutoriale didattico da sviluppare all'interno dell'unità locale di formazione” (*Ibidem*).

⁵⁰ L'articolo di riferimento è: L. Rossi, *Telematica e didattica a distanza: una proposta operativa. Il Master su "La tutela del minore"*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129, 1998, pp. 145-154.

“movimentazione dei materiali e non delle persone”⁵¹. A questo vantaggio, del tutto evidente e facilmente comprensibile, ne è legato un altro, connesso alla formazione continua di tipo professionale o aziendale, dove, ad oggi, le tecnologie della F.A.D.⁵² hanno trovato maggiore applicazione, di fronte alle “esigenze di una realtà in rapido sviluppo e regolata sulla necessità di una fascia di utenti adulti spesso già occupati, impegnati nel processo formativo per conseguire obiettivi personali e aziendali”⁵³.

Inoltre, poiché le fasi in presenza sono limitate ai “momenti di laboratorio in *full immersion*”⁵⁴, la movimentazione dei materiali e non delle persone consente di gestire separatamente le conoscenze e competenze generiche (attraverso il sistema telematico) e le applicazioni operative (attraverso il laboratorio).

Ma, il vantaggio più grande, in termini valoriali, è quello legato al processo di democratizzazione, nel settore della formazione – ma, non solo, per l’indubbio legame tra scuola e società – che l’uso della “teledidattica”⁵⁵ comporta, per la potenziale offerta *erga omnes*. Offerta universale, dovuta sia alla capillarità in termini di distribuzione geografica e territoriale sia all’ “*individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento*”⁵⁶ che, secondo Rossi, costituisce un altro degli ulteriori indubitabili vantaggi offerti dalla F.A.D., sia alla qualità dei processi della F.A.D. medesima, derivanti dall’industrializzazione⁵⁷ degli stessi.

E l’Autore, nell’affermare che l’uso della rete nella didattica comporta “la conquista reale della democrazia formativa”⁵⁸, sottolinea, come già aveva fatto Magri nel suo intervento, il carattere innovativo dello strumento tecnologico, che modifica l’orientamento selettivo e classista della didattica tradizionale, come già aveva messo in evidenza Vertecchi nel

⁵¹ *Ivi*, p. 145.

⁵² L’acronimo F.A.D. sta per “formazione a distanza”.

⁵³ *Ivi*, p. 146.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*. Per *teledidattica* è da intendersi l’uso della rete nella didattica.

⁵⁶ *Ivi*, p. 147.

⁵⁷ Per “industrializzazione” dei processi di F.A.D., l’Autore intende una serie di procedure e di processi, che rendono la formazione a distanza un sistema di apprendimento, caratterizzato da una tecnologia complessa e articolata, ma *friendly*, che facilita lo stesso processo di insegnamento/apprendimento, offrendogli i necessari supporti, che vanno dalla “realizzazione di prodotti validati... [alla] creazione di una rete di telecentri attrezzati per teleconferenze e tutorati, distribuiti sul territorio... [alla] ottimizzazione del lavoro in rete... [alla] velocizzazione della rete... [alla] creazione di sistemi di ‘link’ per percorsi strutturati, solo in parte preordinati, offerti al libero scorrimento” (*Ivi*, pp. 146-147).

⁵⁸ *Ivi*, p. 146.

saggio già ricordato⁵⁹, attraverso l'adozione di procedure che permettono a tutti il raggiungimento di un livello positivo di competenza. In questo modo, l'enunciazione di principio dell'uguaglianza delle opportunità, da formale, diviene sostanziale, eliminando quel curriculum implicito, che impedisce "la possibilità di esercitare [da parte della scuola e delle istituzioni di formazione universitaria] un'azione compensativa rispetto allo svantaggio socio-culturale"⁶⁰.

Ulteriori elementi positivi, per quanto concerne la F.A.D., sono da Rossi fatti consistere nella "focalizzazione dell'interesse didattico sui processi di monitoraggio degli apprendimenti"⁶¹ e nella "maggiore duttilità del processo didattico"⁶².

Per quanto concerne il primo dei due elementi positivi individuati, l'Autore ci spiega che, nella formazione a distanza, il monitoraggio assume la stessa importanza dei contenuti, per cui l'apprendimento di conoscenze e competenze viene affiancato da tutta una serie di strumenti atti ad assicurare sostegno al discente, impegnato nel processo di formazione, anche attraverso messaggi di compensazione/ approfondimento che, quindi, possono non solo supplire alle carenze, ma svolgere anche una funzione di potenziamento delle conoscenze acquisite⁶³.

In riferimento al secondo, la duttilità significa l'adattamento continuo alle esigenze del discente, ma non significa, certamente, navigazione anarchica nella rete, pur prevedendo forme personalizzate di approfondimento, da parte del discente medesimo⁶⁴.

Ancora una caratteristica, riconosciuta qualificante da Rossi, è quella relativa ai momenti in presenza del *Master* a distanza, proposto in riferimento alla *Tutela del minore*, che si concretizzano nei seminari, dalla struttura complessa e articolata, come quella, del resto, dell'intero cor-

⁵⁹ *Decisione didattica e valutazione*, cit.

⁶⁰ *Decisione didattica e valutazione*, cit., p. 164.

⁶¹ *Telematica e didattica a distanza...*, cit., p. 147.

⁶² *Ivi*, p. 148.

⁶³ Tali strumenti di sostegno, oltre ai messaggi di compensazione/approfondimento, possono prevedere "rimandi bibliografici alle parti di testo a cui fanno riferimento diretto le domande previste come esercizi, per un adeguato ancoraggio testuale degli apprendimenti richiesti" (*Ivi*, p. 147).

⁶⁴ Il sistema di rete vuole consentire un uso telematico, che risponda ad "esigenze di approfondimento culturale e professionale... [senza incorrere in un] uso dissipativo dello strumento network... [per cui la navigazione deve essere, il più possibile,] preordinata... [in modo da consentire] le espansioni individuali... [ma anche da garantire la] rotta assicurata verso gli approdi didattici cui il sistema stesso è rivolto" (*Ivi*, p. 148).

so⁶⁵. E, in questo, la sua posizione diverge da quella di Magri che, pur contemplando momenti seminariali (formazione in presenza), laboratoriali (applicazioni operative) e di stage (formazione aziendale), ritiene di poter sostituire il rapporto diretto o *face to face* con il tutoraggio multimediale individualizzato. Rossi, infatti, afferma: “La ricerca didattica e la nostra esperienza sul campo ci hanno mostrato che l’implementazione di momenti in presenza non solo può essere produttiva, ma addirittura qualifica il risultato del lavoro formativo”⁶⁶.

Infine, i forum⁶⁷ consentono il “protagonismo attivo dei partecipanti... [e, inoltre,] l’incontro virtuale degli utenti in ‘forum’ di discussione e approfondimento, oltre ad arricchire il dibattito su temi ritenuti importanti collegati al programma, offre reali possibilità di individualizzazione dei percorsi di studio, in quanto nel ‘forum’ possono emergere nuovi campi da esplorare e nuovi punti di rete da ricercare per ottenere informazioni o risposte a domande personali”⁶⁸.

Per concludere l’indagine sul *Master*, proposto da Rossi, occorre aggiungere che esso dovrebbe fornire “una formazione specialistica effettivamente spendibile nei contesti professionali”⁶⁹, nell’ottica di quella qualità della formazione, che è data, in primo luogo, dall’ottenimento dei risultati attesi, attraverso la messa in atto di strategie didattiche efficaci e di un controllo costante del processo, oltre che degli esiti.

⁶⁵ Il *Master* sulla *Tutela del minore*, di durata biennale, è costituito da otto moduli didattici ed “ogni modulo didattico comporta una parte a distanza e un seminario in presenza, a cui partecipano al massimo 100 corsisti per turno. Il seminario ha i seguenti obiettivi: a) presentare i contenuti cui è dedicato il modulo e perciò esaminare le unità didattiche scritte e gli eventuali materiali allegati: pacchetti software informatici o audiovisivi. Sono previsti materiali audiovisivi per quattro moduli didattici; b) consegnare il dischetto individualizzato per la valutazione formativa che contiene gli esercizi relativi al modulo (sistema *off-line*); c) rispondere agli eventuali problemi che sono emersi durante lo studio dei materiali appartenenti al modulo precedente; d) consegnare i risultati delle prove sommative giunte attraverso la rete e discuterli in gruppo; e) partecipare alle attività di *full immersion* e di laboratorio previste dal modulo” (*Ivi*, p. 151).

⁶⁶ *Ivi*, pp. 148-149.

⁶⁷ L’organizzazione del *Master* prevede due tipi di forum: “a) uno permanente sul ruolo del Tribunale per i minorenni e la tutela del minore... [destinato a mantenersi] aperto per l’intera durata del Master e [che] raccoglierà i pareri dei singoli corsisti sul tema, ma anche informazioni dedicate, nuove sentenze considerate esemplari, pareri cassazionali interessanti, indicazioni bibliografiche, ecc.; b) uno per ogni modulo, particolarmente dedicato alle riflessioni maturate dai partecipanti, dopo la lettura dei materiali di studio, a cui si possono aggiungere le esperienze dei singoli, ritenute utili per affrontare l’argomento in analisi” (*Ivi*, p. 153).

⁶⁸ *Ivi*, p. 148.

⁶⁹ *Ivi*, p. 154.

4. Il sapere specialistico degli insegnanti

L'indagine, condotta intorno al pensiero di Vincenzo Bonazza, che traspare dalle pagine della Rivista, è relativa soprattutto a due articoli⁷⁰, in cui l'Autore riflette sulla cultura didattica, posseduta dagli insegnanti, relativamente alla programmazione didattica, "nell'ambito di un corso di formazione-aggiornamento destinato a docenti di 'Metodologie operative' nell'indirizzo 'Servizi sociali' degli Istituti Professionali di Stato, progettato e in fase di attuazione presso le cattedre di Pedagogia generale e di Pedagogia sperimentale della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Ferrara"⁷¹.

Nel primo dei due interventi, Bonazza osserva che nella "scuola per pochi"⁷², era sufficiente che gli alunni possedessero capacità, quali "la volontà" e "l'intelligenza"; in un contesto come il nostro, "a scolarizzazione diffusa"⁷³ occorre che il docente posseda un "*sapere specialistico*"⁷⁴ il quale, secondo l'Autore, è un mix di procedure e strategie didattiche.

Queste, oltre a determinare "la qualità dell'istruzione"⁷⁵, sono in grado di "modificare le caratteristiche degli allievi"⁷⁶, consentendo, così, al docente di interrompere il circolo vizioso della perpetuazione della disuguaglianza sociale, che si verifica laddove, non possedendo competenze specialistiche, non si opera – si direbbe oggi – per il successo formativo di ciascuno.

Il sondaggio, cui si faceva riferimento, consisteva in nove quesiti a risposta multipla, caratterizzata dalla presenza di distrattori. I risultati hanno dimostrato che la quantità di risposte corrette si è rivelata sempre

⁷⁰ Gli articoli in questione sono, rispettivamente: V. Bonazza, *Il sapere dell'insegnante. Indagine sulle conoscenze professionali degli insegnanti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 119, 1996, pp. 31-39; V. Bonazza, *Qualità dell'istruzione e professionalità docente. Indagine sulle conoscenze professionali degli insegnanti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 120-121, 1996, pp. 49-58.

⁷¹ *Il sapere dell'insegnante...*, cit., pp. 33-34. Allo stesso corso di formazione-aggiornamento (corso di formazione-aggiornamento destinato a docenti di "metodologie operative" nell'indirizzo "Servizi sociali" degli Istituti Professionali di Stato), Bonazza fa riferimento anche nell'articolo su *Qualità dell'istruzione e professionalità docente...*, cit., p. 53.

⁷² *Il sapere dell'insegnante...*, cit., p. 32.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ivi*, p. 33.

⁷⁶ *Ivi*, p. 32.

inferiore al 50%, evidenziando un profilo docente, in quanto a competenze specifiche di tipo didattico, relativamente basso.

Ancora una volta, dunque, la preparazione specifica del docente si rivela insufficiente, rispetto alle aspettative nei confronti della stessa professione insegnante, che si pensa debba essere in grado di far superare agli alunni gap culturali e sociali, svolgendo una effettiva azione compensativa ed effettivamente democratica, quale deve essere quella di un'istituzione – la scuola pubblica – che è *di tutti e per tutti*. C'è da osservare, tuttavia, che, forse, l'Autore confida troppo in un'accezione del significato della didattica che si rivela riduttiva e che lo Stesso intende, appunto, come capacità di operare per mezzo di strategie e di procedure efficaci, confinando nel puro tecnicismo il sapere specifico del docente. E questi, in una prospettiva che, invece, non sia riduttivamente tecnicistica, in possesso di un solido bagaglio culturale, deve mettere gli allievi, attraverso i contenuti disciplinari, in grado di elaborare un processo di segno culturale, acquisendo il sapere e il saper fare, per sviluppare idee intorno a se stessi e al mondo. Attraverso tale modalità di conduzione della didattica, da parte del docente, gli alunni possono entrare nel circuito condiviso di quel processo incessante di costruzione di significato e di senso, che si svolge attraverso la cultura e i codici linguistici e specialistici che le appartengono.

Nel secondo degli articoli citati, Bonazza ribadisce l'importanza della ricerca empirica, che dovrebbe connotare la cultura didattica posseduta dai docenti, trasformando il dato culturale in *sapere specialistico*. Questo è quel sapere che caratterizza una professionalità precisa – la professionalità docente, nella fattispecie – fatta di sapienza esperienziale, caratterizzata dal sapere come operare, quali mezzi, strumenti, strategie adottare e che, in quanto tale, non può essere sostituita dalle competenze culturali, necessarie, ma non sufficienti.

Solo la ricerca empirica è in grado di assicurare strategie diversificate e “itinerari calibrati per ogni ‘specificità’ individualità”⁷⁷, ribaltando, così, il modo di procedere della didattica tradizionale, che assicurava a tutti lo stesso trattamento, in nome di un'uguaglianza male interpretata.

⁷⁷ *Qualità dell'istruzione e professionalità docente...*, cit., p. 50.

5. *La pedagogia sperimentale: luci e ombre.*

Dirò, subito, che, nonostante l'enunciazione espressa nel titolo – per quanto riguarda sia gli aspetti positivi che quelli negativi della pedagogia sperimentale, presenti nella Rivista – andrò a parlare, con maggiore consistenza, delle “ombre”, essenzialmente per due motivi. Il primo di essi è rappresentato dal fatto che le ombre superano le luci, come avremo modo di vedere, mentre il secondo si spiega con la preferenza accordata alla volontà di mettere a fuoco il lato oscuro dello sperimentalismo, che pure non manca anche di aspetti positivi, per i rischi in esso insiti sia di riduttivismo che di esasperato tecnicismo. Caratteristiche, queste ultime, di segno negativo, in quanto possono inficiare quel processo di democratizzazione della didattica e della formazione che, secondo gli Autori analizzati, è strettamente collegato allo sperimentalismo educativo. Tale prospettiva formativa, infatti, secondo gli Stessi, propone un modello educativo innovativo, che si ritiene possa decisamente contribuire sia allo svecchiamento della didattica che dei relativi processi di insegnamento-apprendimento, tanto nella scuola che nell'Università

Ma, non solo, poiché si pensa anche che tale modello, di stampo empirico-sperimentale, potrà dare un contributo fondamentale alla fondazione dello statuto scientifico della pedagogia, attraverso l'esperienza e l'osservazione dei fatti e della realtà concreta, in cui si opera, appunto, scientificamente, cioè sulla base di ipotesi che vengono sperimentate, agendo in modo fattivo su quella stessa realtà. Questa viene, infatti, affrontata sulla base di procedure algoritmiche rigorose e di controllo costante dei processi in atto e della loro efficacia, attraverso la valutazione degli esiti e la rimodulazione degli interventi.

Si rende, dunque, da subito necessario comprendere a quale “paradigma” o costruzione teorica ed ideale di riferimento tale modello si agganci e se, dato il contesto specifico legato al mondo della formazione, il modello analizzato si rifaccia all'educazione, concepita come oggetto ideale, secondo un'impostazione teorica che fa capo alla Scienza dell'educazione e a Genovesi.

L'oggetto educativo, idealmente concepito dalla Scienza dell'educazione, può dirci se il modello didattico, costruito da Magri, Rossi e Bonazza, sia con esso congruente, considerando che tale oggetto coincide con la relazione educativa, ovvero una relazione tra docente e discente mediata dalla cultura. Attraverso tale mediazione, docente e discente costruiscono e potenziano il “mondo-in-comune”, substrato della condivisa umanità, da intendersi kantianamente come processo di fondazione della

conoscenza e dell'agire su basi razionali ed etiche, che tende alla trasformazione migliorativa di tutti i partecipanti alla relazione medesima.

Ora, non sembra proprio che il modello didattico, proposta dai tre Autori, punti sulla relazione educativa che, al contrario, viene ridotta al rango di comprimaria, se non quasi costretta a scomparire, di fronte a tutto un apparato, fatto di strategie, protocolli e procedure, in riferimento all'istruzione di base, e di tecniche e tecnologie – dell'informazione e della comunicazione – per quanto concerne la formazione a distanza adottata a livello universitario, nei corsi di perfezionamento e *Master*⁷⁸. Magri, poi, è del tutto esplicito nel non mettere al centro del processo di formazione né l'alunno con i suoi bisogni né l'insegnante, con le sue conoscenze, bensì le dinamiche del processo di insegnamento-apprendimento, che vanno accuratamente monitorate e preordinate, impostando una rigorosa previsione degli eventi.

E, nella formazione a distanza, il discente è quasi un autodidatta, nel senso che è insieme “discente” e “docente”, costretto a sdoppiarsi da subito e non soltanto quando, avendo ormai acquisito le competenze fondamentali, può avventurarsi da solo, senza la guida di un maestro, nelle acque procellose della conoscenza. Mentre, sul fronte del docente, anche se la figura dell'insegnante non scompare, certamente essa viene fortemente ridimensionata, ridotta, com'è, ad essere presente in modo integrale e, cioè, anche fisicamente, soltanto nei momenti seminariali, mentre, per il resto, il filo della continuità è affidato alla teledidattica, per quanto concerne le lezioni e le fasi di interazione multimediale. E, del resto, Magri ritiene che il rapporto diretto, tra docente e discente, possa essere sostituito o, quasi, dal tutorato multimediale, infliggendo, così, un grave *vulnus* alla relazione educativa medesima.

Infatti, se il docente scompare, si annulla anche, in quanto non viene più da lui esercitata, quella funzione di guida che incarna il suo ruolo e che si sostanzia nel porsi come *maestro*, forte e fragile allo stesso tempo.

Forte, perché, nell'ottica della Scienza dell'educazione, l'insegnante è, secondo quanto afferma Genovesi, colui che lascia il segno, imprimendo sul suo alunno, appunto, i segni di una relazione imperitura che ha trasformato e continuerà a trasformare, in senso migliorativo, entrambi – docente e discente – estendendo anche i suoi benefici effetti sulla comu-

⁷⁸ Lino Rossi, nell'articolo, citato, *Il Master su 'la tutela del minore'*, afferma che il *Master* è “equivalente a due corsi di perfezionamento annuali in base all'art. 16 del D.P.R. 10 marzo 1982 n. 162 ed all'art. 6 del D.P.R. 19 novembre 1990 n. 341” (*Ivi*, p. 154).

nità, cui essi appartengono e che contribuiscono a costruire, dotandola di senso e di significato, come le loro vite.

Forte anche per la necessaria asimmetria, che caratterizza il rapporto docente-discente, in quanto il docente è colui che indica la strada o, meglio, è colui che fornisce all'alunno le strategie mentali e cognitive, per mezzo delle quali l'alunno può scegliere la "sua" strada.

Fragile, perché condivide con il suo alunno quella comune umanità, senza la quale non sarebbero possibili il piacere della conoscenza e la costruzione del "mondo-in-comune". Tale costruzione è ciò che consente – e, al tempo stesso, crea – la relazione educativa, in una sorta di circolo virtuoso che parte, magari, da un "minimo comun denominatore" – per quanto concerne i livelli di conoscenza ed esistenziali del docente e del discente – per potenziare, enormemente, le esistenze di entrambi, nei loro più svariati aspetti: cognitivo, intellettuale, emozionale, affettivo-relazionale, etico-razionale. Un'"umanità", dunque, intesa in senso kantiano, come progressiva conquista della razionalità, che consente all'individuo di esercitare quella libertà che consiste nel compiere scelte etiche, perché necessitate dalla ragione.

Privando il rapporto docente-discente della relazione educativa, si può, tranquillamente, affermare che non esiste più un processo educativo, cioè, un processo che persegua, intenzionalmente, costantemente e tenacemente, l'ideale educativo.

Ed è questo il *vulnus*, arrecato dalla "formazione a distanza", quando si pone, in modo esclusivo, come didattica innovativa, che rivoluziona il modo tradizionale di intendere il processo di insegnamento-apprendimento, poiché ritiene di poter sostituire l'insegnante con tecniche e procedure, trasformando in "autodidatta" il discente che viene, così, privato della possibilità di scoprire mondi di cui, senza il maestro, non sospetterà mai l'esistenza, secondo quanto afferma Genovesi⁷⁹.

Dunque, il modello di formazione, proposto da Magri e dagli altri rappresentanti dello sperimentalismo educativo, mostra chiaramente di non rifarsi al paradigma mutuato dalla Scienza dell'educazione che, nel prosieguo, sarà, comunque, ulteriormente approfondito. Convieni, per-

⁷⁹ Anche Tolstoj, parlando dell'esperimento di Jasnaja Poljana, descrive l'incanto dei contadini, allorché scoprono, nella scuola creata dallo scrittore russo, una dimensione, per loro impensabile e preclusa, senza la possibilità dell'educazione e la presenza dell'insegnante. A questo proposito, vd.: L. Bellatalla, D. Ritrovato, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive all'educazione permanente*, Parma, "Ricerche Pedagogiche", 1996.

tanto, cercare il costrutto teorico di riferimento, l'idea forte che vi sta dietro, altrove.

Un altrove che deriva dalle esigenze, mutate dal mondo economico e produttivo che, per essere competitivo, richiede una formazione di qualità. Questa, come abbiamo avuto modo di considerare, può essere erogata soltanto attraverso una didattica efficace, che metta in campo strategie adeguate agli obiettivi di apprendimento, servendosi, per questo, dei più moderni ritrovati tecnologici e di un complesso sistema di valutazione, che fornisca il sostegno conoscitivo necessario, per assumere decisioni, a livello di programmazione didattica. Con il risultato che lo strumento assume un'importanza abnorme nel processo di formazione, divenendo centrale la procedura, l'algoritmica sequenzialità delle operazioni ed il controllo puntuale sia degli esiti sia dei processi, facendo assumere al processo di insegnamento-apprendimento un esasperato carattere tecnicistico. E, tale tecnicismo è la riprova che il modello, proposto, a proposito della F.A.D., da Magri, e non solo, è un modello a largo raggio, non pensato cioè unicamente per la formazione universitaria, bensì anche – e, forse, soprattutto – per quella professionale ed aziendale⁸⁰.

L'obiezione, a questo proposito, pur in una prospettiva di educazione continua che, durando, quindi, oltre il periodo scolastico, risponde anche ad esigenze di aggiornamento professionale, è che non si può non fare distinzione tra formazione culturale e formazione professionale, essendo “disinteressata” la prima e, legittimamente, utilitaristica la seconda.

La formazione culturale – ma, sarebbe più opportuno parlare di educazione – ha in se stessa le proprie finalità, che sono soltanto relative alla trasformazione migliorativa dell'individuo e della società, attraverso il potenziamento della razionalità e dell'eticità dei comportamenti.

La formazione professionale – o, formazione *tout court* – ha scopi eteronomi, in quanto non si colloca all'interno dell'individuo, bensì all'esterno di esso e può riguardare la sua vita professionale, con le connesse esigenze di avanzamento di carriera o di miglioramento della vita lavorativa, oppure anche il suo primo ingresso nel mondo del lavoro o, ancora, la necessità di riconvertire le competenze possedute o, più semplicemente, di renderle adatte alle mutate esigenze dei tempi o alle con-

⁸⁰ Il progetto di diploma universitario, presentato in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129 (*Tecnologia della comunicazione audiovisiva e multimediale...*, cit.), prevede “la formazione in presenza e a distanza di un operatore” (*Ivi*, 132), in grado di progettare e produrre software didattico, “con esigenze differenziate per ‘la scuola e la formazione professionale’, per il mercato delle ‘comunicazioni di massa’, per i settori della ‘sanità e dell'educazione sanitaria’ e dei ‘beni culturali ed ambientali’” (*Ivi*, p. 135).

quiste della tecnologia, che rendono obsolese il sapere professionale posseduto.

Tale distinzione di fondo non significa, tuttavia, che non vi possono essere contaminazioni e scambi tra i due tipi di formazione, perché, anzi, il processo educativo dovrebbe tendere all'integrazione e all'armonizzazione delle varie acquisizioni, in termini di conoscenze, competenze e abilità. Il suo significato più genuino sta, invece, nel volere preservare l'educazione come processo di continua trasformazione dell'essere umano che, animato da una costante tensione migliorativa, cerca di immaginare ciò che non c'è, ma che sarebbe auspicabile che ci fosse, desiderandolo con il cuore, prima ancora di progettare con la mente, per il benessere del singolo e della comunità tutta.

Ancora, due altri aspetti, da considerare attentamente, prima di passare all'analisi degli elementi positivi dello sperimentalismo pedagogico presenti nella Rivista, riguardano, da una parte, la pretesa di scientificità del processo di ricerca, basato sull'oggettività dei fatti, e, dall'altra, gli esiti, che sono sempre rigidamente programmati.

Per quanto riguarda il primo, non può sfuggire che il procedimento di ricerca, su cui si basa la fondazione epistemologica di una scienza o, anche, di una disciplina, presuppone *sempre* una visione del mondo – che, nella fattispecie, è quella del ricercatore. Visione del mondo, che è anteriore allo stesso processo di ricerca, in quanto è ciò che spinge ad indagare, per ristabilire la congruenza di un'interpretazione, che si è incrinata su aspetti problematici e critici. C'è sempre, quindi, una dose di soggettività, che è ineliminabile, poiché la ricerca, come la scienza, del resto, è sempre interpretazione: si ricerca il *verosimile* e non il *vero*.

Per quanto concerne il secondo degli aspetti enunciati, gli esiti possono essere scontati e, cioè, predeterminati, in un'ottica di programmazione, quando si tratta di formazione, ma non quando c'è in gioco l'educazione, poiché l'educazione è rischio, in quanto è costruzione di qualcosa che non c'è ancora ed esiste soltanto nella mia mente o, meglio, *in primis*, nella mente dell'educatore. L'educazione, infatti, è sempre superamento del dato e dell'ovvio, per perseguire l'ideale, che funge da guida alle azioni dell'individuo. È avventura, nel senso etimologico, richiamato dallo scrittore Milani: "... *adventura*, come i Latini chiamavano le cose di là da venire, le cose ignote"⁸¹.

⁸¹ M. Milani, *L'Autore si racconta*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 30.

E, sempre a proposito del fine dell'educazione, Reboul sostiene che il fine dell'educazione, appunto, è ciò che può non essere raggiunto⁸². Definizione, pienamente condivisibile.

Certamente, gli esiti non sempre sono imprevedibili, come quando abbiamo a che fare con un processo genuinamente educativo. La formazione richiede, infatti, che essi vengano accuratamente definiti e verificati, non solo in ambito professionale, ma anche per quanto concerne, a scuola, l'acquisizione delle strumentalità o delle nozioni di base, che servono come pre-requisito per gli apprendimenti più complessi.

Ecco, allora, che il modello proposto da Magri, Rossi e Bonazza può rivelarsi davvero funzionale, con la complessa architettura e variamente articolata struttura che lo contraddistingue, dove i vari tasselli del composto disegno procedurale sembrano ben integrarsi tra di loro, chiamando in causa tutta una serie di svariate competenze cui attingere, attraverso la pluralità di figure proposte: docenti, tutor, coordinatori e direttori vari. Un modello di formazione che, così articolato, può ben rispondere anche ad esigenze di professionalizzazione; ed ancora, richiamandosi a quanto espresso da Genovesi nella Rivista⁸³, un modello che, se non proposto come esclusivo, cioè con la piena e totale sostituzione del modello "faccia a faccia", può positivamente porsi come modalità complementare, per quanto concerne il processo di insegnamento-apprendimento.

Ciò che è negativo, del sistema a distanza, è la sua eventuale uniteralizzazione. A, questo proposito, sono illuminanti le parole di Genovesi: "... io non penso affatto che si possa sostituire, nelle situazioni di insegnamento-apprendimento a livello generalizzato, il sistema faccia a faccia con quello a distanza. Anzi, penso che una tale eventualità sia da paventare come una delle più grandi iatture che possa colpire il sistema formativo... Anche qualora il sistema di formazione e di perfezionamento a distanza arrivasse... a giovare di una totale capacità interattiva tra docente e allievo, non credo assolutamente che sarebbe auspicabile che tale sistema sostituisse quello faccia a faccia. E questo non solo perché... [il sistema a distanza] non sarebbe altro, in ultima analisi, che un patetico – anche se con dimensioni tecnologiche altamente sofisticate ma che, di principio, non cambiano più di tanto l'insegnamento veicolato tramite un libro di testo – surrogato del secondo [cioè, il sistema faccia a faccia]...

⁸² O. Reboul, *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, 1984, Presses Universitaires de France, Paris; tr. it.: *Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, Roma, Armando Editore, 1986.

⁸³ G. Genovesi, *Alcune precisazioni di fondo*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, pp. 59-68.

[ma perché] la componente emotivo-affettiva correrebbe il rischio di essere messa tra parentesi... accentuando ancor più di quanto già non avvenga lo iato tra mente e affetti... trascurando [così] una loro proficua interazione per l'affinamento dell'intelligenza”⁸⁴.

Infine, per concludere, forse l'esigenza di democratizzazione, che viene posta alla base di un modello di formazione, che vuole portare tutti al più alto livello qualitativo, per quanto concerne il raggiungimento delle competenze, è quanto di più positivo possa esprimere un'impostazione della didattica, come quella legata allo sperimentalismo educativo, che non si contenta delle enunciazioni di principio relative all'uguaglianza delle opportunità, ma, tale uguaglianza, si sforza di perseguirla fino in fondo, con tutti i mezzi che ha a disposizione.

Ma, la democratizzazione, assicurata attraverso l'uso della rete, chiama in causa due problemi: uno, di carattere particolare e legato all'uso della rete medesima, l'altro, di carattere generale e connesso al rapporto politica-educazione.

Per quanto concerne il primo, ossia l'uso della rete, ci si può chiedere se, con il mezzo telematico e la “navigazione”, ci si trovi in presenza di una effettiva – perché sostanziale e non soltanto formale – democrazia. E, cioè, il modello sperimentalista, con la formazione a distanza, assicura un reale processo di democratizzazione, garantendo a tutti l'accesso alle informazioni?

Io credo di no, intanto, perché l'accesso alla rete richiede dei requisiti, sia in termini di cultura generale sia di acculturazione informatica, talora anche sofisticati, che non tutti possiedono. E, poi, perché, anche garantendo l'accesso generalizzato, se l'informazione rinvenuta in rete rimane una scorciatoia del pensiero, inevitabilmente presterà il fianco a scambi e costruzioni superficiali, che non si tradurranno in rielaborazioni personali che, sole, possono fornire il loro contributo alla costruzione di significato dei percorsi di conoscenza, come di quelli esistenziali.

Inoltre, la “navigazione” consente così tanti percorsi, che la formazione, che se ne avvale, corre il rischio, come evidenzia Lino Rossi, della dissipazione formativa, tant'è che la F.A.D. sente l'esigenza di contingentarla.

E, del resto, i traguardi comuni, con la F.A.D., sono possibili, ma non assicurati, come afferma Rossi, nel suo intervento su *Il Master su “La tu-*

⁸⁴ *Ivi*, p. 61.

tela del minore”⁸⁵, in quanto la formazione a distanza adatta l’intervento formativo e, conseguentemente, valutativo alle caratteristiche del corsista, inducendo il sospetto che la differenziazione nel mezzo induca anche quella nel fine.

Ma, i rischi non finiscono qui, poiché l’individualizzazione dei percorsi, realizzata nella formazione a distanza, somiglia più ad una sorta di personalizzazione che all’uso sapiente di strategie diversificate, che tende, comunque, al raggiungimento di obiettivi comuni, essendo troppo ripiegata sull’esigenza di soddisfacimento del fruitore.

Corre, così, il pericolo di aprire le porte della formazione alla privatizzazione, cioè, alla prestazione di un servizio che, al pari di altri servizi, di altro genere, deve, comunque – e, innanzi tutto – soddisfare il cliente. Una sorta di formazione *à la carte*, estremamente pericolosa per le sorti dell’educazione e il destino dell’umanità.

Purtroppo, date queste premesse, non si può che concludere che il modello a paradigma tecnicistico- economicista dello sperimentalismo educativo risponde ad una logica mercantile e politica più che genuinamente pedagogico-scientifica, nel senso, appunto, della Scienza dell’educazione, poiché, nell’ottica mercantile, si tratta, alla fin dei conti, di assecondare e blandire il consumatore di formazione, di titoli e di certificazioni, attirandolo in una orbita utilitaristica, ma non utile. Egli, infatti, formandosi, non deve diventare un individuo che conquista la propria umanità, kantianamente intesa, come esercizio costante della razionalità, per il miglioramento infinito di se stesso e dell’”altro” da sé.

6. Il modello di scuola dello sperimentalismo

Tirando le somme, in ordine a quanto sinora analizzato in riferimento all’innovazione didattica e al modello di formazione, proposti dallo sperimentalismo educativo, si possono trarre le conclusioni anche per quanto concerne il modello di scuola, che ne viene mutuato.

Si tratta di una scuola, dove la centralità non è attribuita all’insegnante, ma alle procedure che questi mette in campo, per far conseguire

⁸⁵ “A seconda del background culturale di ciascun corsista (laurea, specializzazioni, perfezionamenti, professione svolta, ecc.) si prevedono percorsi di valutazione con domande e prove differenziate, in modo tale da provvedere al potenziamento delle aree formative meno accreditate. Si possono raggiungere così obiettivi formativi comuni” (*Telematica e didattica a distanza: una proposta operativa. Il Master su “La tutela del minore”*, cit., p. 153).

ai suoi allievi il più alto grado di padronanza possibile, in ordine agli apprendimenti. Si tratta, quindi, di una scuola dove l'istruzione ha un'importanza decisiva, ma che manca, al contempo, di un afflato educativo. Una scuola, probabilmente, che tiene in grande considerazione i saperi ed anche la cultura, ma non la vocazione educativa, cioè una scuola che, tutto sommato, non si interroga sul perché comunicare e far apprendere quei particolari saperi agli alunni e trasmettere loro quel determinato bagaglio culturale. Una scuola che si accontenta dell'esistente, ma non si spinge oltre il dato e non immagina mondi diversi – e, migliori – da quello in cui è calata e si trova ad operare. Non immagina, cioè, quanto ancora non c'è, ma sarebbe sommamente desiderabile che ci fosse, per l'infinita perfettibilità dell'individuo e della comunità di cui esso fa parte.

Un modello scolastico, dunque, che manca di tensione utopica e che, pertanto, può solo occuparsi di formazione, intesa, appunto, come adeguamento e conformazione all'esistente, ma non certamente di educazione, concepita, al contrario, come tensione costante verso mondi altri e a ciò guidata dall'ideale regolativo di perfezione, ovvero di bene sommamente desiderabile.

Un modello di scuola che, inoltre, induce a ritenere che un'istituzione, così concepita, corra il duplice rischio della professionalizzazione dei suoi *curricula* e della privatizzazione della sua offerta.

Se ci si limita, infatti, ad occuparsi di formazione, la scuola corre il rischio che a dettare le sue finalità sia la politica od il mercato oppure ancora la famiglia, intesa, in senso privatistico, come l'utente od anche il cliente di un servizio particolare che, nella fattispecie, è quello scolastico.

Un utente, indotto a consumare titoli e certificazioni, ma non, certamente, a migliorare infinitamente se stesso, in base ad una spinta educativa che non può esaurire la sua forza propulsiva, in quanto spinta ideale che sposta sempre più lontano il termine ultimo di perfettibilità man a mano che l'individuo procede nella trasformazione migliorativa di se stesso.

Dunque, si tratterà di un individuo che, sicuramente, frequentando la scuola – o, meglio, quella determinata scuola – acquisirà istruzione e si acculturerà, ma non sarà in grado di emanciparsi verso forme di civiltà, sempre più raffinate e condivisibili, a livello etico-razionale.

E questo accadrà, perché tale scuola non avrà reso possibile il potenziamento delle sue qualità razionali, dal momento che, operando a livello di formazione e non anche di educazione, non tenderà a far acquisire all'individuo quella umanità, kantianamente intesa, che sola può rendere

l'uomo capace di dotare di senso e significato il proprio pensare ed il proprio agire.

Una scuola siffatta, inoltre, non potrà che nuocere pure allo stesso processo di democratizzazione della formazione e della scuola – e, attraverso di esse, della società – che lo sperimentalismo educativo afferma di voler perseguire.

La società, democraticamente orientata, infatti, non è data dalla semplice somma degli individui, anche istruiti e acculturati, che la compongono, ma dalla volontà generale, di rousseauiana memoria, di dare vita al patto sociale. Cioè, il vincolo solidaristico e alla base dello stesso consorzio umano non può che derivare dall'affinamento della razionalità dell'individuo e, questa, a sua volta, non può che essere potenziata dall'educazione.

Educazione che si pone, fondamentalmente, come relazione, scambio attraverso la cultura e attraverso la scienza, che sono essenzialmente linguaggio, dialogo, parola, per la trasformazione migliorativa di tutti i partecipanti alla relazione medesima.

Ecco, venendo meno od anche solo attenuando l'importanza e la centralità della relazione educativa, viene anche meno il linguaggio, nella sua duplice funzione di elemento essenziale per la costruzione della scienza e di strumento fondativo, attraverso il dialogo e la parola, del consorzio umano e di una comunità democraticamente orientata.

E questo perché la relazione educativa si nutre, essenzialmente, di linguaggio e, in essa, la parola, mediata dalla cultura, acquista una posizione centrale e ineliminabile, divenendo il mezzo fondamentale, per costruire "ponti" ideali tra l'individuo e "l'altro" da sé e tra le molteplici dimensioni temporali che attraversano sia il singolo che l'intero corpo sociale, sia in senso sincronico che diacronico.

Proprio attraverso l'integrazione armonica delle differenze individuali e dei molteplici momenti esperienziali e formativi, si può dotare di senso e significato l'esistenza e la stessa dimensione culturale dell'individuo. Processo di armonizzazione che è possibile, soltanto a condizione che sia operante il processo educativo, con la tensione costante alla trasformazione migliorativa dell'individuo e della comunità di cui esso fa parte.

Riducendo l'importanza della relazione educativa che, necessariamente, contempla la presenza, anche fisica, sia del docente sia del discente – e tale riduzione avviene massimamente nella formazione a distanza, a livello universitario, pur essendovi anticipazioni, già nei percorsi scolastici, dove ciò che conta è il livello tecnico-tecnicistico della didattica – perde centralità il dialogo, la parola.

Le conseguenze, facilmente immaginabili, non possono che essere nefaste, in quanto la perdita di centralità, sul versante della parola, non può che far assumere un'impronta, altrettanto riduttivista, al processo di costruzione della scienza medesima, di elaborazione della cultura e di democratizzazione del processo formativo e della scuola, oltre che, come abbiamo visto, della società tutta.

In un'ottica, invece, di tipo complementare o compensativo dello svantaggio sociale o culturale, in cui l'aspetto tecnico-procedurale, con tutta la congerie di mezzi e risorse messi a disposizione del discente – compreso un eventuale tutorato multimediale, magari in riferimento alla scuola secondaria superiore – il metodo di lavoro, riconducibile allo sperimentalismo educativo, può magari apportare dei vantaggi, integrando l'azione dell'insegnante.

Sul versante dell'istruzione, infatti, possono giovare le metodologie procedurali dello sperimentalismo educativo ed il perseguimento degli apprendimenti, per il massimo livello di padronanza, in una prospettiva di individualizzazione, che cerca di coniugare i differenti percorsi con gli equivalenti risultati.

Quello che occorre accuratamente evitare è, come afferma Genovesi, la unilateralizzazione, anche a livello universitario, di una formazione che insista soltanto sugli aspetti di istruzione, riducendo quella relazione che si qualifica come educativa, poiché, attraverso il dialogo, il linguaggio e la parola, mediati dalla cultura e dalla scienza, tende alla trasformazione migliorativa dell'individuo, secondo un processo infinito di perfezionabilità.

CAPITOLO III

LA SCIENZA DELL'EDUCAZIONE E LA SCUOLA

1. Premessa

Dopo avere analizzato l'organizzativismo e lo sperimentalismo, la terza area tematica individuata deve essere intitolata alla Scienza dell'educazione, che non solo costituisce un settore di indagine, riflessione ed argomentazione che accoglie, al pari degli altri, gli interventi di vari e numerosi studiosi, ma fornisce, addirittura, la cornice teorica di "Ricerche Pedagogiche".

La Scienza dell'educazione, infatti, rappresenta il punto di fuga e l'orizzonte ideale che dà una prospettiva al quadro d'insieme, consentendo alle singole parti di configurarsi in una rappresentazione significativa, i cui elementi non sono sospesi nel vuoto, ma emergono da uno sfondo comune.

La metafora pittorica suggerisce, del resto, magari anticipandole in modo non ancora argomentato e del tutto impressionistico, le caratteristiche di questa terza area, colta, al momento, nella sua forma di insieme, secondo un approccio quasi gestaltico che, mentre approfondisce le tematiche relative alla fondazione epistemologica della Scienza dell'educazione, ne riproduce o ridisegna la struttura. Ovviamente, tale forma andrà manifestandosi, mano a mano che il terzo capitolo si addenterà nelle architetture costitutive di tale scienza, affrontando le problematiche ad essa inerenti con le relative domande di senso che danno vita all'ipotesi scientifica fondativa, attraverso i suoi interpreti principali e di maggiore spicco.

Tale ipotesi scientifica è inerente la ricerca che mira alla formulazione in chiave epistemologica della scienza che va oltre la Pedagogia, ovvero la Scienza dell'educazione.

Si tratta di studiosi dell'Università di Ferrara, la cui scommessa ideale ha puntato tutto sulla scienza che ha ristrutturato, *ab imis*, il modo di

guardare all'educazione e all'universo formativo, dando loro dignità scientifica ed un chiaro ed articolato statuto epistemologico, come si conviene ad una disciplina scientifica, qualunque essa sia.

Non si tratta, tuttavia, di giocatori d'azzardo, anche se hanno scelto di puntare tutto su quella determinata casella del tavolo da gioco, poiché la teorizzazione cui hanno dato vita, come avrò modo di dimostrare argomentando nel prosieguo, è una costruzione teorica e teoretica logicamente difendibile.

Ma, abbandonando la metafora per dare seguito all'argomentazione, il punto di partenza è rappresentato dalle domande di fondo, essenziali per consentire alla Pedagogia di attingere il livello scientifico del suo percorso di evoluzione, dando vita ad una scienza, il cui oggetto di indagine è costituito dall'educazione, considerata non più a livello fattuale, bensì a livello astratto, o ideale, di archetipo.

Tali domande sono:

1. Perché dare vita ad una scienza, che si occupi di indagare sull'educazione, quando esiste una disciplina – la Pedagogia – che si è occupata onorevolmente, per secoli, del fatto educativo?
2. Che cosa impedisce alla Pedagogia – o le ha impedito, nel corso del tempo – di essere essa stessa una scienza?
3. Quali sono gli elementi indispensabili, per dare vita ad una scienza?
4. Una volta data vita a questa scienza, che fine fa la Pedagogia?
5. Una volta costituita la **Scienza** dell'Educazione, che ruolo interpretano le **Scienze** dell'Educazione e, in particolare, la Filosofia dell'educazione ed anche la Filosofia *tout court*?
6. Quale è la struttura di simile scienza?
7. Quale rapporto tra l'educazione e la scuola e tra la Scienza dell'educazione e la scuola?
8. Quale rapporto tra la Scienza dell'educazione, la società e la politica?
9. Quale dimensione temporale, tra passato, presente e futuro, è privilegiata da una scienza, il cui oggetto di ricerca è l'educazione? E quale rapporto intercorre tra la Scienza dell'educazione e la Storia?

10. Quale il rapporto che intercorre tra la Scienza dell'educazione e la didattica?

Queste sono le domande principali che coloro che intervengono nella Rivista, in merito alla Scienza dell'educazione o a problematiche ad essa connesse, si pongono, anche se non tutte interessano in eguale misura i diversi Autori. E, ad esse non sarà possibile rispondere, ovviamente, in modo esaustivo, cogliendo tutti i possibili rinvii o sfaccettature del prisma dell'educazione e della sua scienza. Cercherò, tuttavia, di illuminare gli aspetti principali delle risposte che alcuni degli Autori della Rivista forniscono alle domande prima formulate, partendo dall'enucleare le tematiche che saranno, dunque, trattate in questo terzo capitolo:

- *fondazione epistemologica della scienza che mette a punto il congegno concettuale dell'educazione e della scuola;*
- *rapporto tra educazione e scuola, due facce, come afferma Genovesi, della stessa medaglia, e tra queste e la politica;*
- *Storia della Scienza dell'educazione e suo costituirsi come snodo essenziale, insieme alla didattica, della struttura reticolare della Scienza dell'educazione stessa.*

Passando a considerare gli Autori, maggiormente significativi di questo settore della Rivista che si occupa delle tematiche, appena evidenziate, essi possono essere identificati in Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla e Elena Marescotti.

Giovanni Genovesi è, tra gli Autori, colui che si occupa prevalentemente della fondazione epistemologica della Scienza dell'educazione, attraverso la messa a punto sia del congegno concettuale dell'educazione sia del costruito teorico ed ideale della scuola. In riferimento allo Studioso, devo anticipare che, poiché il fermarsi al decennio di indagine non avrebbe consentito di dare pienamente conto dell'evoluzione del pensiero dello Stesso, sia in riferimento alla Scienza dell'educazione, sia per quanto concerne la Pedagogia e il rapporto che intercorre tra entrambe, l'analisi compiuta ha riguardato, sebbene settorialmente e sempre in riferimento alla Rivista, alcuni degli anni successivi.

È inevitabile, poi, che anche in relazione ad altri Autori, siano riportati riferimenti a saggi recenti, a testimonianza dell'evoluzione continua del loro pensiero, in ordine alla ricerca svolta. Di ciò sarà, pertanto, reso conto puntualmente nelle note.

Per Luciana Bellatalla, in riferimento alla Rivista, sarà privilegiato l'interesse della Stessa per le problematiche della Storia della scuola e dell'educazione o, più correttamente, della Storia della Scienza dell'educazione. La prospettiva sarà, ad un tempo, storica ed epistemologica, cioè, attinente alla fondazione della Scienza dell'educazione medesima, attraverso la ricerca, storicamente fondata, di quel modello di scuola definito da Bellatalla, in un recente saggio, a paradigma scientifico⁸⁶.

Il settore di indagine, prescelto per Elena Marescotti, riguarda la Pedagogia ambientale e la complessità del concetto di ambiente. Tra tutte le piste di ricerca, questa viene privilegiata per la pervasività del concetto di ambiente, in relazione all'educazione considerata a livello fattuale, e la sua pregnanza, in riferimento alla dimensione astratta del congegno concettuale dell'ideale educativo.

Occorre ancora precisare che, anche se in questo terzo capitolo saranno lasciati in ombra i riferimenti più diretti alle riforme della scuola che, nel decennio considerato, si sono succedute a breve distanza di tempo e che vanno sotto il nome di "riforma Berlinguer" e di "riforma Moratti", l'attenzione degli Autori nella Rivista – per i nomi citati, ma anche per altri – non è mai venuta meno. E si è trattato di un'attenzione, dettata dall'intento di indagare quale sia il paradigma teorico di riferimento e quanto sia coinvolta, nell'idea di scuola che sta dietro le scelte politiche, la Scienza dell'educazione.

2. *Questioni epistemologiche*

2.1. Scienza dell'educazione o Scienze dell'educazione?

La rivisitazione di "Ricerche Pedagogiche" nel decennio 1996-2005 permette di ripercorrere, con Genovesi, *in primis*, ma anche con altri Autori che intervengono nella Rivista e con cui lo Studioso si confronta anche in modo serrato, il cammino lungo e faticoso, compiuto dalla Pedagogia, per attingere, dall'empiria – punto di inizio di tutto il percorso – il livello scientifico.

L'annata '96 di "Ricerche" si apre con un intenso dibattito intorno alla Pedagogia e alle Scienze dell'educazione, essendo ancora molti – avverte

⁸⁶ Il saggio, a cui faccio riferimento, è: L. Bellatalla, G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'Educazione e sue piste di ricerca*, Roma, Anicia, 2009.

Genovesi, nell'introdurre la discussione, in qualità di direttore della Rivista – i nodi irrisolti, primo, fra tutti, il chiedersi se sia corretto parlare di Scienze dell'educazione o di Scienza dell'educazione, per una, eventuale, fondazione epistemologica della Pedagogia e la sua definitiva emancipazione sia dalla Filosofia che dalla Storia. In un saggio recente, infatti, l'Autore, ripercorrendo le tappe del suo pensiero di ricercatore che, nella sua piena maturità, ha affidato le sorti dell'educazione ad una scienza, distinta dalla Pedagogia, facendone l'oggetto di studio, astratto ed ideale, di quella determinata scienza, afferma che per lungo tempo ha considerato "la possibilità di fondare la Pedagogia come scienza"⁸⁷.

Tornando, dunque, al dibattito della Rivista, tra le varie voci, c'è chi, come Santoni Rugiu, focalizza la problematica sul versante accademico, per la recente trasformazione della Facoltà di Magistero in Facoltà della Formazione e di quella del corso di laurea in Pedagogia, mutata in Scienze dell'Educazione⁸⁸. C'è chi, invece, insiste sul versante epistemico dei rapporti tra Pedagogia e Scienze dell'Educazione. È il caso di Bini che, nonostante i rapporti di contiguità, avverte Pedagogia e Scienze dell'educazione nettamente distinte, in quanto le seconde mutuano il congegno concettuale euristico e interpretativo da scienze quali la Storia dell'educazione, la Sociologia dell'educazione, la Psicologia e la Sociologia. Bini, quindi, finisce con l'attribuire, alla Pedagogia, la funzione di riflessione sull'asse valoriale (settore delle scelte in campo educativo), alle Scienze dell'educazione, invece, quella di riflettere sulle strategie, sulle tattiche e sulle metodiche, ed ancora, alle scienze sociali, la funzione di dettare il congegno linguistico e concettuale⁸⁹.

C'è chi, infine, come Domenico Izzo, sottolinea la debolezza della Pedagogia, dovuta sia a fattori interni che esterni: i primi consistono nel non essere consapevoli delle competenze della Pedagogia, i "secondi fattori riguardano le contaminazioni, le commistioni e le invasioni di campo subite dalla disciplina"⁹⁰.

⁸⁷ G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008, p. 20.

⁸⁸ Il dibattito intorno alla Scienza/Scienze dell'educazione prende inizio nel numero 118 di "Ricerche Pedagogiche", 1996. L'articolo di Santoni Rugiu è *Il destino della costola d'Adamo. Lo stato dei nostri studi pedagogici quasi al 2000* (Ivi, pp. 8-18).

⁸⁹ Cfr.: G. Bini, *Pedagogia, scienze dell'educazione e dintorni*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 122, 1997, pp. 3-8.

⁹⁰ Cfr.: D. Izzo, *Pedagogia come scienza debole*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 122, 1997, p. 10.

Il quadro diversificato di queste voci che non esauriscono, tuttavia, il dibattito interno alla comunità scientifica, vivace ed ancora in corso – e, forse, ancora lontano da una rapida e serena conclusione –, offre a Genovesi materiale di riflessione, per l’elaborazione della sua teorizzazione, circa l’esistenza – logicamente e scientificamente fondata – della Scienza dell’educazione.

La costruzione di tale scienza, di cui potremo, nel prosieguo, osservare ed apprezzare le caratteristiche distintive, tracciate dallo Studioso in vari articoli della Rivista, risponde, per l’Autore, a ragioni di carattere storico ed epistemologico, cioè, queste ultime, tutte interne al discorso scientifico.

Tali ragioni individuano la risposta alla prima delle domande, elencate in apertura, vale a dire: *Perché dare vita ad una scienza, preposta ad indagare sull’educazione, quando esiste una disciplina – la Pedagogia – che si è occupata onorevolmente, per secoli, del fatto educativo (anche pensando, in prima battuta, di poter trasformare la Pedagogia in scienza)?*

Le ragioni storiche sono, essenzialmente, due e la prima di esse è relativa alla debolezza scientifica della Pedagogia, che non pone tale disciplina al riparo da incursioni e colonizzazioni, neanche allorquando, avendola rinchiusa, prima, tra le mura della Filosofia e, poi, tra quelle della Storia, si pensava di averla posta in salvo. Anzi, sarà proprio con la Filosofia che, secondo un’ impostazione di gentiliana memoria, la Pedagogia sarà assimilata *tout court* alla Filosofia medesima. E non riuscirà ad emanciparsi totalmente, neanche quando si rifugerà nella Storia, divenendo, in quanto Storia della Pedagogia, ricostruzione delle teorie educative, “a discapito”, come evidenzia Luciana Bellatalla, “dell’interesse per la vita materiale e pratica dell’educazione”⁹¹, vale a dire per la dimensione *macroscopica*, legata alla realtà concreta ed effettuale dell’educazione. Una dimensione, cioè, che, insieme a quella astratta ed ideale, non può essere certamente ignorata o misconosciuta da discipline, che vogliano definirsi scientifiche.

La seconda ragione di carattere storico è legata alle caratteristiche assunte dalla società a seguito della globalizzazione, come evidenziato da Genovesi che intende tale fenomeno nel senso di “pseudouniformizzazione calcolata su ragioni e ritmi esclusivamente economici”⁹² ed

⁹¹ *Scienza dell’educazione e sue piste di ricerca*, cit., p. 114.

⁹² G. Genovesi, *Lettura e scuola: momenti centrali della formazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 139, 2001, p. 2.

in quello di complessità, tale, tuttavia, quest'ultima da non poter pensare di "ridurre [la realtà che cade sotto i nostri sensi ed intelletto] una volta per tutte ad *unum*"⁹³, per cui "l'uomo non ha più le cose, tutte le cose, sotto controllo"⁹⁴. E, quindi, non può più trasformare il *káos* in *kósmos*, ossia dare un ordine all'universo, a meno che, in tale processo di razionalizzazione della realtà confusa e magmatica, l'individuo/ricercatore non si serva della scienza o, meglio, delle scienze che, guardando il mondo dalla prospettiva di una ipotesi euristica ed interpretativa, formulata su di esso o, più correttamente, su singole parti di esso, consentano la formalizzazione della realtà. Questa – la formalizzazione – è il procedimento logico di astrazione, che permette di passare dal livello concreto e fattuale a quello concettuale e simbolico, che utilizza il linguaggio – quello alfabetico – per rappresentare astrattamente le cose, gli elementi della realtà e le relazioni tra essi che, interpretando il mondo, cioè riducendolo ad una unità dotata di significato e di senso, l'individuo/ricercatore riesce a cogliere.

La fase successiva al processo di formalizzazione, che rende possibile la ricerca, e a quella di interpretazione è rappresentata dal momento della comunicazione/divulgazione alla comunità scientifica, attraverso la narrazione, le grandi narrazioni che altro non sono se non ipotesi interpretative del mondo, dotate di una dimensione spazio-temporale e di un orizzonte di senso. La dimensione temporale, poi, può fare riferimento al passato, al presente o al futuro oppure a più dimensioni temporali, contemporaneamente, nel senso che, pur riferendosi al passato, può richiamare il presente o viceversa od anche anticipare il futuro e prefigurarlo nella sua veste utopica.

E, questa capacità di narrare il mondo e gli uomini, con le loro vicende, sentimenti, passioni, tragedie e cose buffe, pertiene al livello astratto, quello del pensiero-linguaggio, del *logos*, di cui la ragione si serve per interpretare il mondo, cioè, appunto, per dargli ordine, dotandolo di significato e di senso e, per ciò stesso, anche di quella dimensione etica, che è inscindibile dalla razionalità. Questa capacità di narrare il mondo può essere fatta coincidere, con maggiore precisione terminologica, con la narrazione, mentre la narrazione, di quest'ultima, rappresenta il prodotto: il discorso compiuto, dotato di senso e significato, oltre che di una propria logica e coerenza interne.

⁹³ *Ivi*, p. 3.

⁹⁴ *Ibidem*.

E, ancora secondo Genovesi, la narratività, cioè, come appena detto, la funzione che permette allo scienziato di costruire narrazioni sul mondo, si muove a livello del verosimile, vale a dire a livello di ciò che potrebbe o avrebbe potuto essere, e non di ciò che è oppure è stato, essendo il fine della scienza non la verità, ma l'interpretazione, cioè l'attribuzione di coordinate logiche al mondo, affinché l'uomo possa progredire infinitamente verso la perfezione, quindi, il bene.

La terza ragione, che muove Genovesi a dare vita alla Scienza dell'educazione, è di natura epistemologica, è, cioè, interna al discorso scientifico, ma, forse, sarebbe più corretto dire che è di natura filosofica, nel senso che l'Autore si chiede in cosa consista l'educazione.

La risposta è che l'educazione, animata da una forte carica utopica, è ricerca incessante di ciò che non c'è, ma sarebbe sommamente auspicabile ci fosse, è, dunque, idea regolativa per l'essere umano che, pur gravato da innumerevoli limiti ed imperfezioni, tende, al contrario, all'infinito e alla perfezione. Desiderio che, a livello fenomenico, non può che tradursi in contraddizioni, spesso insanabili, ma, in una prospettiva intellettuale ed etica, ed anche sociale, non può che divenire aspirazione costante ad una trasformazione migliorativa infinita, sia del singolo che della comunità cui esso appartiene.

Ma – si chiede Genovesi, dopo avere scartato l'ipotesi di una trasformazione della Pedagogia in scienza – come può occuparsi dell'educazione, così intesa, una disciplina come la Pedagogia, insanabilmente legata al fare, oppure contaminata dalle ragioni del Potere che, per secoli, ne ha fatto lo strumento per conformare l'individuo ai voleri della classe egemone?

L'Autore sottolinea sovente la caratteristica, focalizzata sulla pratica, legata alla Pedagogia ai suoi albori, come quando, nel descrivere il processo evolutivo che, anche a livello terminologico, ha portato la Pedagogia verso la Scienza dell'educazione, afferma che la "Pedagogia ha vicissitudini particolari, diverse dalle altre scienze, perché essa è, fin dall'inizio della sua storia, legata a situazioni che esigevano il fare piuttosto che il pensare"⁹⁵.

10 G. Genovesi, *Pedagogia: due punti di fondo. Le ragioni di un nome improprio e il rapporto con la Filosofia*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 154, 2005, p. 1. In tale articolo, Genovesi ricorda che "Pedagogia" è un termine derivato, per estensione, 'dal greco *paidagōgós* (colui che conduce – *ághein* – il fanciullo – *páis*). Era lo schiavo incaricato di condurre e stare attento ai fanciulli'. Pertanto, in un primo tempo, *pedagogia* indicava tutto ciò che facevano, nell'esercizio delle loro funzioni, i pedagoghi, questa specie di *body guard* cui erano affidati i fanciulli della buona borghesia ateniese perché

Ma, ripercorrendo le tappe del processo di emancipazione della Pedagogia dal livello dell'empiria, Genovesi ribadisce spesso la necessità di dare vita ad una scienza, che si occupi dell'educazione nella sua dimensione astratta ed utopica. È sempre sua l'affermazione che "la Pedagogia o scienza dell'educazione ha bisogno di porsi in una dimensione metafisica, di andare cioè oltre gli aspetti della fisicità e quindi della corporeità. L'educazione, finché resta a livello di fattualità, di semplice accadimento, non potrà mai essere oggetto di scienza. Lo diviene allorché il concetto si allontana dalla pura referenzialità e si pone esclusivamente come realtà astratta"⁹⁶.

Questo è l'insegnamento ed il merito dello Studioso; l'aver, cioè, portato l'educazione da un livello fattuale ad uno astratto ed ideale, elaborando una scienza che ha per oggetto l'educazione, nella sua dimensione concettuale, ed eleggendo la scuola a luogo privilegiato in cui si persegue l'ideale educativo. Tale processo di costruzione scientifica, inoltre, potrà consentire all'educazione e alla scuola, divenuti oggetti astratti ed ideali, di beneficiare di un processo di ricerca, che è finalizzato alla sempre migliore conoscenza del congegno concettuale e che non può avere fine, perché l'ideale, per definizione, è solo perseguibile, ma mai raggiungibile.

E, proprio nell'articolo dal titolo *Pedagogia o pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, Genovesi illustra alcune caratteristiche processuali del cammino che porta alla costituzione di una scienza che, occupandosi di educazione a livello astratto, rifonda epistemologicamente la Pedagogia, secondo la prima formulazione dell'ipotesi scientifica, che ritiene possi-

fossero accompagnati, protetti e sorvegliati durante tutta la loro giornata, compreso anche il loro tempo di scuola. Il pedagogo è anche facchino, porta il bagaglio del suo padroncino e ne rischiarla la strada illuminandola con una lanterna e, quando il fanciullo è stanco, lo porta in braccio. Il pedagogo non era, quindi, un insegnante, anche se ovviamente aveva, come adulto, il potere di influenzare non poco la formazione del ragazzo visto che stava sempre con lui ed era tentato spesso a travalicare i compiti di pura sorveglianza. D'altronde, i pericoli evidentemente non sono pochi e la famiglia fa accompagnare la propria prole da persona fidata che, immancabilmente, è portata ad andare oltre la protezione negativa, consigliando cosa fare e come fare e fungendo anche da ripetitore" (*Ivi*, pp. 1-2).

⁹⁶ *Ivi*, p. 6. Così prosegue Genovesi, nell'articolo citato: "In effetti, le possibilità della Pedagogia di farsi scienza sono direttamente proporzionali alla 'rarefazione' del concetto d'educazione. Fino a quando tale concetto è pensato legato alla realizzabilità e non ad un ideale perseguibile non sarà mai un oggetto di scienza e, pertanto, non potrà eserci la scienza dell'educazione. Perché ciò avvenga, l'educazione deve essere ricostruita *ex-novo* come realtà astratta" (*Ibidem*).

bile la trasformazione o sostituzione della “Pedagogia” in “Scienza dell’educazione”.

In tale articolo, l’Autore chiarisce pure il rapporto della Pedagogia/Scienza dell’educazione con le Scienze dell’educazione e con la Filosofia, chiarendo, innanzi tutto, che “la pedagogia è l’unica scienza dell’educazione”⁹⁷ e che “il termine scienza dell’educazione potrebbe sostituire quello tradizionale, ma troppo ambiguo e confuso di pedagogia”⁹⁸.

La differenza sostanziale tra la “pedagogia” e la “scienza dell’educazione” è rappresentata dal fatto che la pedagogia si occupa dell’educazione in quanto entità reale concreta e la scienza dell’educazione, invece, se ne occupa in quanto entità reale astratta. E, a questo proposito, il merito della pedagogia è quello di essere stata “un ambito disciplinare che ha studiato un oggetto che c’era già e ha riflettuto su di esso per razionalizzarlo al meglio e così facendo ha reso evidente che quell’oggetto, che era appunto l’educazione, non era solo una *entità reale concreta*, ma anche una *entità reale astratta* che poteva essere immaginata e ipotizzata proiettata in dimensioni del tutto diverse da quelle di partenza”⁹⁹.

L’educazione, in quanto realtà astratta, è l’oggetto di un’unica scienza, la Scienza dell’educazione, appunto, in quanto l’oggetto di una scienza non può che essere una costruzione concettuale e non può che essere uno solo, in quanto idea chiara e distinta, cioè, idea che il *logos* non solo ha denotato, ma ha anche connotato, attribuendole una precisa identità¹⁰⁰.

Infatti, sempre citando Genovesi, il “linguaggio della scienza differisce da quello comune solo per la sua marcata tensione alla massima chiarezza, univocità e distinzione possibile”¹⁰¹.

⁹⁷ G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 146, 2003, p. 13.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Ivi*, p. 6.

¹⁰⁰ Afferma, a questo proposito, Genovesi: “Una scienza deve avere un suo oggetto, e non una molteplicità di oggetti – condizione quest’ultima che non ha bisogno di ulteriori spiegazioni, non foss’altro perché è sufficiente pensare che una scienza che la si possa pensare applicabile su una molteplicità di oggetti non sarebbe ancora individuata – e che il suo oggetto non coincide affatto con una *entità reale concreta*, ma sempre, necessariamente, con una *entità reale astratta*, ossia, in questo caso, creata da quella determinata scienza” (*Ivi*, p. 5). Un oggetto di scienza, poi, deve essere un oggetto, che non solo designa un concetto, ma lo designa, attraverso caratteristiche che lo connotano, cioè, lo distinguono da tutti gli altri, attribuendogli una precisa identità.

¹⁰¹ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006, p. 12.

Proprio in nome di questa chiarezza, del tutto necessaria, dunque, alla costruzione della scienza, Genovesi mantiene saldamente la distinzione tra educazione come *realtà concreta* ed educazione come *realtà astratta*, oggetto, quest'ultima, di un'unica scienza e non di scienze, impropriamente definite, dell'educazione, come la psicologia dell'educazione, la sociologia dell'educazione, ecc.

Nel novero delle scienze dell'educazione – ci dice l'Autore – rientrano a pieno titolo soltanto la Pedagogia (dinamicamente concepita, nella sua marcia verso la scienza), “la didattica e le altre discipline che fanno capo alla ricerca storico-educativa”¹⁰². Esse – psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, ecc. – si qualificano come “settori disciplinari compositi”¹⁰³, vale a dire discipline che affrontano lo studio del loro oggetto in rapporto al problema dell'educazione.

Di tali ambiti disciplinari compositi, che potremmo definire anche “discipline di frontiera” che desumono la caratteristica della scientificità dalla scienza da cui prendono origine, la Scienza dell'educazione si avvale, giovandosi sia dei risultati sia dei “processi... con cui sono stati raggiunti quei risultati da parte delle scienze suddette”¹⁰⁴.

Avremo modo di osservare che, nella formulazione più matura della Scienza dell'educazione, da parte dell'Autore, questa, oltre che delle acquisizioni delle altre scienze, si avvale anche dei contributi conoscitivi, che le derivano dalle piste di ricerca. Queste sono le varie e diversificate curvature che l'educazione può subire, calandosi in contesti e situazioni reali, tra loro diversi, che possono far nascere problemi o anche suggestioni – interpretative – inizialmente non contemplati. Problemi e suggestioni, che spingeranno a ricercare le soluzioni più idonee per perseguire l'ideale educativo in situazione problematica o nei vari spaccati esistenziali, individuali o comunitari, che la società offre. La soluzione potrà costituire un *modus operandi*, magari esportabile in contesti e situazioni simili.

¹⁰² *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, cit., p. 13. Sempre, a questo proposito, Genovesi così esemplifica: “Pertanto, per esempio, la psicologia dell'educazione è un settore di ricerca della psicologia che, in quanto scienza, affronta lo studio del suo oggetto in rapporto al problema dell'educazione” (*Ivi*, p. 7).

¹⁰³ *Ivi*, p. 6. A proposito degli apporti conoscitivi delle altre scienze, Genovesi precisa che “la scienza dell'educazione ha una sua unità che le permette di giovare di tutte le altre scienze possibili senza che per questo tali scienze divengano delle scienze dell'educazione” (*Ivi*, p. 14).

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 7.

Il saggio di riferimento, a questo proposito, è *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, dove l'Autore precisa che la "Scienza dell'educazione ha il compito di approfondire costantemente la conoscenza del costrutto teorico che essa ha costruito... che è l'educazione intesa come ideale o *educazionità*... [e di] razionalizzare e organizzare al meglio la serie di interventi per perseguirlo"¹⁰⁵.

E, proprio per conoscere sempre meglio il proprio oggetto e perseguirlo a livello effettuale, la Scienza dell'educazione "si è organizzata come una rete, composta da un serie indefinita di snodi che fungono come piste di ricerca che cercano problemi che riguardano il rapporto tra educazione e *educazionità* in tutti i settori della società e ne elaborano le possibili soluzioni mettendo a punto i modelli più coerenti per perseguire l'ideale educativo"¹⁰⁶.

Il rapporto tra la Scienza dell'educazione e le sue piste di ricerca è un rapporto di reciproca utilità, poiché la "Scienza dell'educazione se non avesse le sue piste di ricerca sarebbe una forma vuota, così come gli snodi senza la rete della Scienza dell'educazione non sarebbero delle piste di ricerca, ma solo delle possibili discipline che al massimo potrebbero descrivere ciò che c'è ma mai avanzare ipotesi e fare ricerca su ciò che manca"¹⁰⁷.

Così, anche la Pedagogia, "una volta inserita nella rete,... [diviene] una pista di ricerca con valenza scientifica"¹⁰⁸, in quanto, pur non essendo scienza, acquista una patente di scientificità, dal fatto di agire "secondo i crismi della scienza"¹⁰⁹, essendo agganciata alla Scienza dell'educazione e, quindi, non limitandosi a registrare l'esistente, ma indagando su di esso, dopo averlo problematizzato.

2.2. La Filosofia dell'educazione

L'osservazione, da cui partire, nella presente trattazione, concernente il rapporto Scienza dell'educazione/Filosofia dell'educazione, è che la Pedagogia, riflettendo sull'educazione, a un certo punto ha avvertito la necessità di andare oltre se stessa, cioè di andare oltre l'educazione, concepita a livello di realtà concreta e fattuale; oltre l'educazione, pensata come organizzazione del fatto educativo, voluta da chi detiene il potere,

¹⁰⁵ *Scienza dell'Educazione e sue piste di ricerca*, cit., p. 42.

¹⁰⁶ *Ivi*, p. 43.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 45.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 44.

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 46.

ed anche oltre la riflessione e la teorizzazione delle idee sull'educazione. Ciò le ha permesso di attingere il livello della realtà astratta, che, solo, consente la nascita di una scienza, di qualsiasi scienza.

Una volta che è nata la Scienza dell'educazione, occorre, tuttavia, chiedersi che funzione finisce con lo svolgere la Filosofia dell'educazione.

Genovesi formula, sostanzialmente, due ipotesi al riguardo, anche se la prima di tale ipotesi, scorrendo le pagine della Rivista, riguarda sia la Pedagogia, nel suo procedere verso la scienza, sia la Scienza dell'educazione. La prima ipotesi è, dunque, che, se la Filosofia dell'educazione si occupa dell'oggetto "educazione", con gli "strumenti concettuali"¹¹⁰ e le "competenze generali e particolari proprie del pedagogista"¹¹¹ o dello scienziato dell'educazione, allora essa coincide con la Pedagogia o con la Scienza dell'educazione, "in funzione dell'aureo principio della Scolastica 'entia non sunt multiplicanda sine necessitate'"¹¹².

La seconda ipotesi è che la Filosofia dell'educazione non sia una riflessione sull'educazione, bensì sulla Scienza dell'educazione, essendo funzione propria della Filosofia quella di approfondire i rapporti tra le varie scienze, al fine di mantenere l'unitarietà della scienza medesima.

Genovesi chiarisce, dunque, che la Filosofia non è una scienza. Essa, infatti, è la dimensione metafisica del pensiero, che cerca di conoscere nella maniera più profonda possibile la realtà, che cade sotto i sensi e l'intelletto.

Per attingere il livello più alto di conoscenza, il pensiero deve paradossalmente distaccarsi dalla realtà concreta, per indagare, kantianamente, le proprie strutture conoscitive, che pongono domande di significato e di senso intorno all'uomo ed al mondo. Nel tentativo di trovare risposte, il *logos* formulerà, poi, ipotesi interpretative, che daranno luogo alle varie distinte scienze¹¹³.

¹¹⁰ *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, cit., p. 10.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² *Ivi*, p. 11.

¹¹³ Genovesi afferma che la Filosofia, "da sola, non ha un oggetto, va al di là di qualsiasi oggetto, giacché si occupa delle qualità, delle affezioni, dei rapporti dei possibili oggetti. È metafisica, che indaga su problemi quali il bene e il male, il vizio e la virtù, quale è il fine dell'esistenza umana, quale il senso dei rapporti con gli altri esseri umani e con gli altri esseri dell'universo, come sono venuti al mondo questi esseri e lo stesso universo, se esiste un essere creatore, perché l'uomo si aggrega in gruppi, come conosce, quale è il valore della conoscenza per l'essere umano, se esiste una conoscenza assoluta, una realtà assoluta oppure se conoscere è interpretare, paragonare e, quindi, risiede per buona parte nell'intenzionalità, se vi sono delle leggi perenni, ecc. Sono tutte

Ma, la spinta iniziale a conoscere data dalla Filosofia, che fornisce all'individuo lo slancio euristico e l'atteggiamento scientifico che consiste, appunto, nel porsi domande; gli fornisce, al contempo, anche il metodo, che incarna non più il momento del *perché conoscere*, bensì quello del *come conoscere*, attraverso quali strade e quali vie, prima di specializzarsi a seconda dell'oggetto particolare di ricerca¹¹⁴.

Il metodo, insieme all'oggetto ed al linguaggio che lo costruisce, costituisce il terzo elemento necessario per la costruzione di una scienza, di qualsiasi scienza, dovendo necessariamente la scienza, ogni scienza, avere uno ed un solo oggetto, messo a punto dal linguaggio, che si eleva dalla "doxa" – o opinione, senso comune – all'"episteme" o scienza.

La funzione del linguaggio – "alfabetico, perché è il linguaggio più simbolico"¹¹⁵ – è estremamente delicata, in quanto il linguaggio deve essere "disambiguato al massimo"¹¹⁶ e, al contempo, mantenere quella certa dose di ambiguità, cioè di riferimento al senso comune, che consenta all'interlocutore di comprendere, cioè di capire con il cuore, oltre che con la testa, in una sorta di contagio emotivo con il ricercatore.

Così, il ricercatore, come un funambolo, deve mantenersi in bilico tra due versanti che sono, rispettivamente, l'opinione e la scienza, badando, da un lato, a non banalizzare il proprio discorso, e, dall'altro, a non cadere nel tecnicismo.

Ma, anche l'interlocutore deve mantenersi in equilibrio, realizzando una sorta di armonia tra l'emotività e l'intelletto, oppure, oscillando tra questi due estremi, trovare il punto in cui l'emozione non prende più il sopravvento e, dopo la scossa iniziale, diventa l'elemento facilitatore del-

questioni complesse che richiedono risposte ancora più complesse perché sempre in divenire, mai cioè definitive" (Ivi, p. 12).

¹¹⁴ Così, l'Autore si esprime nella Rivista: "In effetti, la Filosofia non è la ricerca particolare, ma è l'amore per la ricerca... Essa non è una scienza ma ha, semmai, per oggetto tutte le scienze possibili. La Filosofia ne è l'unificazione ideale per almeno tre motivi fondamentali: a) è amore per la ricerca, che è appunto ciò che accomuna tutte le scienze; b) suggerisce le ragioni e le argomentazioni che le sorreggono per impiantare una scienza e darne consapevolezza; c) rappresenta il metodo nei suoi aspetti generali, prima cioè di determinarsi in relazione all'oggetto di una scienza particolare... Essa è la disciplina che della scienza rappresenta l'unità e il metodo. Così, appena la Filosofia individua la possibilità di costruire un oggetto di scienza e va ad uniformare il metodo al nuovo costruito teorico, non è più Filosofia ma si è trasformata in una scienza particolare" (G. Genovesi, *Pedagogia: due punti di fondo. Le ragioni di un nome improprio e il rapporto con la filosofia*, cit., p. 9).

¹¹⁵ *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, cit., p. 17.

¹¹⁶ *Ivi*, p. 11.

la comprensione intellettuale, poiché pone l'ascoltatore in una situazione di disponibilità ed accoglienza dell'altro.

Naturalmente, tutto ciò è possibile, vale a dire è possibile costruire una scienza attraverso il *logos* che ricerca, interpreta e comunica, se la Filosofia ha svolto la sua funzione di suscitatrice del sapere, che ama.

2.3. Genesi della Scienza dell'educazione e sua struttura

Nella formulazione più matura del suo pensiero, Genovesi afferma la netta distinzione, logicamente e storicamente fondata, tra Pedagogia e Scienza dell'educazione, relativa alle due fondamentali ragioni connesse, *in primis*, all'assunto che “non è ammissibile che una stessa entità abbia due nomi, pena disastrose confusioni”¹¹⁷ e, poi, alla constatazione che la Pedagogia, per secoli, è stata pensata e legata al fare e non al pensare. Essa, pertanto, ha potuto intraprendere un cammino di emancipazione dalla realtà fattuale, grazie agli “sforzi intellettuali di tutti coloro che non l'hanno considerata solo un insieme di tecniche per risolvere i problemi insorgenti, ma una disciplina organicamente strutturata secondo una tensione strategica che cerca di prevenire i problemi e che, quindi, guarda costantemente al futuro”¹¹⁸.

La capacità, sempre maggiore, di pensare a ciò che manca è, poi, divenuta, grazie all'appoggio della Filosofia, tensione metafisica, necessaria per costruire, attraverso il linguaggio, “un costrutto teorico di cui è possibile studiare i meccanismi, i modi di applicazione, le finalità, che non si identificano più con ciò che si raggiunge, ma con ciò che si persegue. L'educazione diviene [così] un ideale, uno e indivisibile, una meta che l'uomo persegue, avendo chiara la consapevolezza che non potrà mai raggiungerla”¹¹⁹.

Il cammino faticoso, percorso dalla Pedagogia, è, per l'Autore, un patrimonio da non disperdere, per una ragione etica e razionale al tempo stesso: disperdere tale patrimonio significherebbe inficiare l'identità della Pedagogia che si costruisce, necessariamente, in una dimensione temporale, legata ad un passato che spiega il presente e può – anzi, deve – anticipare, il futuro, per quella tensione utopica che percorre la scienza, a cui compete preoccuparsi principalmente di ciò che manca, e non tanto di quanto c'è.

¹¹⁷ G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e Pedagogia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 166, 2008, p. 1.

¹¹⁸ *Pedagogia e oltre...*, cit., p. 44.

¹¹⁹ *Ivi*, pp. 44-45.

Ma, senza la Pedagogia, anche l'identità della Scienza dell'educazione ne avrebbe negativamente risentito, in quanto i due livelli dell'educazione – vale a dire, l'educazione fattuale di cui si occupa la Pedagogia e l'educazione ideale di cui si occupa la Scienza dell'educazione – avrebbero finito per confondersi, creando, così, non pochi problemi.

Con ciò non si vuole affatto dire che tra i due livelli di educazione non c'è e non ci può essere rapporto, perché ciò significherebbe stravolgere il discorso scientifico, per cui è controproducente qualsivoglia unilateralizzazione delle due dimensioni, che fondano qualsiasi scienza: la dimensione teorica e teoretica e la dimensione concreta, legata anche al contesto socio-politico-culturale.

Aspetto importante, quest'ultimo, ci dice Genovesi, per la stessa possibilità di concretizzarsi di qualsiasi idea o ideale, come di qualsivoglia scienza. L'Autore afferma, infatti, che “la Pedagogia comincia un vero cammino verso la scienza allorché può contare... anche sulle richieste del mutato contesto storico. In effetti, non si erano rivelati sufficienti gli stimoli concettuali che avevano rimarcato la necessità che l'educazione divenisse oggetto di scienza, anche se provenivano da maestri dal grande spessore teoretico quali Platone, Comenio, Locke, Rousseau, Kant... Era necessario che il quadro socio-politico richiedesse con forza la presenza dell'educazione con l'apparato ad esso intimamente legato della scuola e della Pedagogia. Siamo nella seconda metà del secolo dei Lumi e il principe illuminato punta, consigliato dall'*intelligenza*, a far leva su un sistema formativo capillare e gestito dall'apparato statale e non dai Gesuiti, per sottolineare e affermare l'autonomia e la laicità dello Stato che il principe governa”¹²⁰.

Dunque, il mutato contesto socio-politico e la riflessione sul fatto educativo, che fa avvertire alla Pedagogia la necessità di un livello astratto e metafisico che, tuttavia, non le poteva appartenere, fanno compiere alla Pedagogia quel salto di qualità, necessario a dare vita ad una scienza, preparata, sì, dalla Pedagogia, ma da questa distinta e tale da potersi occupare dell'educazione a livello ideale: la Scienza dell'educazione.

Ed è proprio a questo punto che sorge il problema di raffigurarsi qual è il ruolo della Pedagogia, una volta che è nata “una nuova entità che si assume la funzione di continuare, in maniera metodologicamente rigorosa, quanto fino allora era stato fatto dalla Pedagogia”¹²¹.

¹²⁰ *Scienza dell'educazione e Pedagogia*, cit., pp. 2-3.

¹²¹ *Ivi*, p. 3.

Ma, per capire questo, è necessario chiarire il ruolo della Scienza dell'educazione, attraverso l'analisi del suo compito. Questo consiste in niente altro che nell'approfondimento dell'oggetto di studio, che le appartiene e che la qualifica come scienza – “l'educazione intesa come ideale o *educazionità*”¹²² – e nel “razionalizzare e organizzare al meglio la serie di interventi per perseguirlo”¹²³.

Riprendendo ancora il pensiero dello Studioso, l'ideale educativo o *educazionità* “è un oggetto di scienza, che possiamo identificare come un *paradigma*, ossia un modello archetipico al quale si ispirano tutti i modelli operativi, che sono le misure prese per poter soddisfare per quanto possibile l'ispirazione al paradigma”¹²⁴. Quest'ultimo, in quanto ideale, non potrà, per definizione, essere mai realizzato, ma soltanto perseguito, approfondendone la conoscenza e cercandone realizzazioni parziali, per mezzo di infinite articolazioni di indagine, riconducibili a piste di ricerca che appartengono strutturalmente alla Scienza dell'educazione.

La loro funzione è di occuparsi dei problemi scaturenti dal rapporto tra il livello del “dover essere” e quello dell'“essere”, in riferimento all'educazione calata in molteplici contesti e considerata, pertanto, da numerose e svariate angolazioni – quelle che derivano dalla complessità dell'esistente – ed anche di cercare di mettere a punto dei modelli operativi, per la risoluzione dei problemi presentatisi. Tanto più tali modelli saranno funzionali al perseguimento dell'ideale educativo, tanto più essi produrranno “dei *feedback* positivi tali da approfondire la conoscenza del paradigma”¹²⁵, la cui ristrutturazione, tuttavia, rimane sempre a carico della Scienza dell'educazione.

Questa, pertanto, si presenta, con il suo costrutto teorico e le svariate piste di ricerca, strutturata come una rete dagli innumerevoli snodi. Tra di essi, una menzione particolare ne meritano due, che si qualificano come snodi portanti, senza i quali, cioè, non potrebbe esistere la Scienza dell'educazione: la Didattica e la Storiografia. Sono snodi portanti, “perché... tagliano trasversalmente qualsiasi altro possibile snodo della rete... dato che nessuna disciplina, descrittiva o scientifica che sia, così come nessuna pista di ricerca può essere impostata a prescindere dalla

¹²² *Scienza dell'educazione e Pedagogia*, cit., p. 4.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*. In nota, Genovesi spiega che il termine *paradigma* deriva dal “greco *paradèigma*, dimostrazione esemplare, chiara al massimo grado e, di fatto, irraggiungibile” (*Ivi*, p. 4n).

¹²⁵ *Ivi*, p. 4.

coscienza del senso della storia e dalla ferma volontà di creare un mondo in comune e di farne un ponte per costruire la conoscenza”¹²⁶.

In questo quadro di insieme, il ruolo della Pedagogia diviene quello della “messa a punto e [dell’]aggiornamento dei modelli educativi, scolastici ed extrascolastici”¹²⁷, in una tensione che mira a perseguire l’ideale educativo, attraverso la relazione con l’altro la più significativa – vale a dire, quella che si instaura tra il maestro e l’allievo, nel rapporto di insegnamento-apprendimento – e tenendo conto del contesto storico di riferimento. Dunque, la Pedagogia, da disciplina, descrittiva e prescrittiva che era, “potrà svolgere il suo compito di ricerca sui modelli e questa volta con il crisma della scientificità che le deriva dall’essere inserita nella rete della Scienza dell’educazione”¹²⁸.

2.4. Il rapporto tra educazione e politica

Una volta che è stata fondata epistemologicamente la Scienza dell’educazione, tale scienza deve attivare la circolarità del binomio teoria-prassi, che consente alla teoria scientifica l’inveramento nella realtà concreta e, successivamente, la validazione dell’ipotesi attraverso il modello, che rappresenta una realizzazione, storicamente determinata e, quindi, necessariamente parziale, dell’ideale, secondo un grado di congruenza variabile con l’ideale medesimo.

Senza tale circolarità, tale scienza sarebbe destinata ad essere *flatus vocis* o, tutt’al più, a diventare un puro esercizio di stile e di retorica.

D’altra parte, la scienza è non solo una costruzione *dell’uomo*, ma, come sostiene Avanzini, è anche “una costruzione *per*¹²⁹ l’uomo, che nasce e si alimenta [appunto] per la felicità dell’uomo in questo mondo”¹³⁰.

La necessità del binomio teoria-prassi introduce, poi, un’altra necessità, che è rappresentata dall’includibilità del rapporto educazione-politica, poiché, senza una precisa volontà politica orientata alla cura, attraverso adeguata attenzione e azione di sostegno, di quello che è il luogo per eccellenza in cui viene perseguito l’ideale educativo – cioè, la scuola – l’educazione è destinata a non esserci. Ma non solo, perché senza una precisa volontà politica a sostegno della scuola, l’educazione viene sop-

¹²⁶ *Ivi*, p. 6.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ *Ivi*, p. 8.

¹²⁹ Il corsivo è mio.

¹³⁰ *Scienza dell’educazione e sue piste di ricerca*, cit., p. 52.

piantata da mistificanti simulacri, mode del momento o, comunque, modelli di conformazione al potere, politico od economico che questo sia.

Occorre precisare, dunque, che il termine “politica” è assunto ed utilizzato da Genovesi non solo in senso negativo, vale a dire come prevaricazione delle ragioni politiche su quelle educative, bensì – e, soprattutto – in senso positivo. Tale positiva accezione di *polis* è legata al concetto di “comunità cosciente di essere tale”¹³¹ e, perciò, caratterizzata da una tensione costante al mantenimento di se medesima, grazie alla regolazione dei rapporti sociali e, soprattutto, grazie alla formazione e all’educazione degli individui che la compongono. Una comunità in cui il processo educativo non si limita ad una azione di conformazione, ma persegue una indefinita trasformazione migliorativa del singolo e della società tutta.

L’educazione si presenta, quindi, come fattore indispensabile al consorzio umano, dal momento che il “patto sociale” di rousseauiana memoria non può che derivare dalla volontà di individui, coscienti di essere tali e non atomi indistinti di una massa amorfa e confusa, e, ancor più, consapevoli del fatto che il benessere individuale passa da quello della comunità di cui fanno parte.

Dunque, indispensabile al consorzio umano ed al suo mantenimento è non solo l’educazione, ma il rapporto politica-educazione che, secondo Genovesi, si dà, appunto, come necessario ed ineludibile.

Questi concetti ricorrono, in particolare, in un articolo della Rivista del 1998, intitolato *Scuola, educazione e politica con riflessioni sull’autonomia*, in cui l’Autore descrive le ragioni di carattere sia teorico che storico, che sono all’origine della stretta interconnessione tra educazione e politica. Teorico, in quanto il “patto sociale” demanda alla scuola il compito di coltivare le potenzialità razionali dell’individuo, perché, solo coltivando la ragione, in una tensione costante verso la propria umanità, l’individuo sarà in grado di compiere quelle “*libere scelte necessitate*, dettate cioè dalla forza coattiva dell’intelligenza che l’educazione ha saputo coltivare in lui”¹³² e che gli consentiranno di agire moralmente, cioè, appunto, secondo ragione, nella vita comunitaria.

Ragioni di carattere storico, in quanto, con il consolidamento dello Stato, la scuola ne è divenuta sempre più una struttura portante, che l’azione della politica deve garantire.

¹³¹ G. Genovesi (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008) – II. Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 7.

¹³² G. Genovesi, *Scuola, educazione e politica con riflessioni sull’autonomia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 127, 1998, p. 25.

Questo è lo sfondo che fa da riferimento all'autonomia scolastica, introdotta dall'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 e che offre lo spunto a Genovesi, per osservare che, in realtà, non ci sarebbe bisogno che una legge sancisse l'autonomia della scuola, in quanto questa fa necessariamente parte della stessa, poiché connessa alla laicità, cioè al fatto di "reperire in se stessa le regole e i fini del suo agire, dai quali non può derogare pena la sua degenerazione"¹³³.

Tuttavia, nonostante i momenti riformistici che, talora, sembrano avere portato una ventata di innovazione nel mondo chiuso e stantio della scuola, la conclusione di Genovesi, in ordine ad un'auspicabile armonizzazione da raggiungersi tra le ragioni educative che devono essere poste alla base di qualsiasi processo di reale cambiamento e gli interventi della politica in ambito formativo e scolastico, è alquanto sconsolante. L'Autore, infatti, afferma che, purtroppo, ad oggi, è sempre prevalso il momento politico su quello educativo e la scuola è sempre stata considerata *instrumentum regni* e "la vera ragione del mancato rinnovamento della scuola sta proprio nel fatto di non aver curato l'aspetto principale del problema: quello di capire che cosa debba intendersi per scuola"¹³⁴.

E, proprio alla scuola, pensata a livello astratto e teorico, l'Autore dedica svariate pagine della Rivista.

2.5. La scuola ed il suo congegno concettuale

Nelle pagine della Rivista, appunto, Genovesi disegna a più riprese quella che, secondo lui, rappresenta l'idea paradigmatica di scuola, posta in relazione con il congegno concettuale dell'educazione, poiché, ci dice l'Autore, "l'*educazione* è un paradigma articolato in tanti altri paradigmi che rendono l'ideale educativo complesso e pluralistico. Si tratta di vari meccanismi, come la *relazione* o il *rapporto*, la *vitalità*, la *dinamicità*, la *diversità*, l'*utopia*, ecc. ossia altri paradigmi che meglio individuano il concetto di educazione e meglio permettono di perseguirlo con modelli sempre più funzionali. Tra questi meccanismi se ne profila uno di massima importanza, il paradigma della scuola, ossia la *scuolità* che, a sua volta, si declina in altri meccanismi che la individuano sempre me-

¹³³ *Ibidem.*

¹³⁴ G. Genovesi, *Riforma della scuola e scienze dell'educazione tra XX e XXI secolo*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 140-141, 2001, p. 5.

glio permettendo così la messa a punto di modelli di scuola sempre più funzionali”¹³⁵.

Genovesi, nella Rivista, riprende a più riprese il concetto della ineludibilità dello stretto legame che intercorre tra educazione e scuola¹³⁶ e nette sono le sue affermazioni, sia relativamente alla insostituibilità della scuola sia alla sua funzione di formalizzazione della realtà e di luogo privilegiato in cui perseguire l’ideale educativo, vale a dire di ciò che non c’è ma sarebbe sommamente desiderabile che ci fosse, per il miglioramento – infinito – dell’individuo e del consorzio umano¹³⁷. E, la chiarezza dei concetti espressi al riguardo toglie, almeno idealmente, ogni velleità a coloro che vorrebbero che la scuola fosse soltanto una delle tante agenzie del mercato educativo o a quanti pensano ad essa come ad una sorta di “pronto soccorso” o di manuale pronto all’uso per le tante emergenze sociali, che la politica non sa – o, più spesso, non vuole – affrontare e risolvere.

Scuola, educazione e Scienza dell’educazione sono, per l’Autore, tre entità, che si danno e cadono insieme, nel senso che l’educazione è l’ideale educativo, oggetto della Scienza dell’educazione e la scuola oc-

¹³⁵ *Scienza dell’educazione e sue piste di ricerca*, cit., p. 43. Inoltre, come già osservato, il *paradigma* di una entità rappresenta il livello della realtà astratta e, pertanto, anche il suo congegno concettuale ovvero la dimensione ideale od utopica, mentre il *modello* o, meglio, i *modelli* di quella stessa entità stanno a significare le svariate – in teoria, infinite – interpretazioni che si possono dare di quell’ideale e che, calandosi nella realtà concreta e fattuale, danno vita ad una realizzazione, temporalmente e spazialmente determinata e, per ciò stesso, parziale. La caratteristica del paradigma o ideale è quella, infatti, di non poter essere mai realizzato, ma, soltanto, perseguito, fungendo da idea regolativa per l’uomo e la sua esistenza.

¹³⁶ Un esempio, per tutti, allorquando Genovesi afferma che la scuola “esiste grazie al fatto che esiste un congegno concettuale che si chiama educazione che, a sua volta, permette di costruire un costrutto concettuale che si chiama scuola, entrambi oggetto della pedagogia come scienza. In ragione di ciò, il ruolo della scuola non cambia solo in funzione del cambiamento sociale, ma soprattutto in funzione dei cambiamenti che intervengono nel modello concettuale d’educazione e di scuola” (*Letture e scuola: momenti centrali della formazione*, cit., p. 9).

¹³⁷ Secondo Genovesi, la scuola è il luogo privilegiato del linguaggio alfabetico, che è ciò che ci consente la formalizzazione della realtà e, quindi, il discorso scientifico. Pertanto, essa non può essere sostituita da niente. “Nessuna altra entità sociale può sostituire la scuola, dato che nessuna si fonda di necessità, come appunto la scuola, sulla lettura e sul linguaggio alfabetico” (*Ivi*, p. 8).

Invece, in merito alla scuola come luogo in cui si persegue intenzionalmente l’ideale educativo, Genovesi afferma che il ruolo della scuola “non è finalizzato o governato dal semplicistico adeguamento all’esistente ma a dimensioni d’ulteriorità con coloriture persino utopiche” (*Ivi*, p. 9).

cupa, per quanto concerne il perseguimento dell'ideale educativo, una posizione centrale, "perché essa è l'istituzione cui il patto sociale di tutti i membri demanda il compito di coltivare sistematicamente le potenzialità razionali dell'individuo"¹³⁸.

La scuola, tracciata da Genovesi nei suoi aspetti ideali, è, innanzi tutto, una *scuola per tutti e di tutti*, ossia una scuola caratterizzata dalla *universalità*¹³⁹ e dalla *pubblicità*. Vale a dire una scuola, che considera come suo precipuo compito portare tutti gli individui – non uno di meno – dalla selvatichezza alla umanità, kantianamente intese. Per assolvere tale compito, di capitale importanza per le sorti del genere umano, si avvale delle garanzie dello Stato, che tutela e difende l'istituzione scolastica dalle ingerenze e dalla prevaricazioni, da qualsiasi parte esse provengano, dal mondo politico oppure economico o, finanche, da istanze religiose.

Lo Stato, infatti, affinché la scuola possa svolgere appieno il suo compito, deve considerarla sua struttura portante, cioè impalcatura fondamentale, a sostegno del consorzio umano e della sua sopravvivenza. E, proprio per questa fondamentale funzione della scuola in quanto struttura portante della società e dello Stato, Genovesi ci dice che essa non può essere assimilata ad un servizio, al pari della sanità o delle poste, ad esempio. Infatti, mentre i servizi si occupano dell'esistente, la scuola, occupandosi dell'educazione, con la sua caratteristica tensione al futuro e a ciò che ancora non c'è, deve considerare l'esistente, ma soltanto in vista del suo costante superamento.

Dunque, la tutela dello Stato e l'azione di valorizzazione, svolta dalla politica¹⁴⁰, possono – e devono – assicurare una scuola *autonoma e laica*,

¹³⁸ *Pedagogia e oltre...*, cit., p. 86.

¹³⁹ In un altro suo articolo, Genovesi ci dice che l'istanza dell'educazione è universalistica, nel senso che l'educazione tende a "partecipare a tutti, nessuno escluso, le strategie concettuali, per migliorare indefinitamente la qualità della vita" (G. Genovesi, *Linguaggio, Scienza dell'educazione, Didattica*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 155, 2005, p. 2).

¹⁴⁰ Secondo Genovesi, in particolare con riferimento all'autonomia scolastica, è necessario il realizzarsi di due condizioni, legate l'una a salvaguardare la scuola da un pericoloso disinteresse da parte dello Stato ed evitare, quindi, un processo di privatizzazione della medesima, con una conseguente frammentazione e disintegrazione del sistema formativo; l'altra tesa a "rimarcare che la progettualità politica è la condizione necessaria, se non sufficiente, per una effettiva valorizzazione della scuola intesa come uno dei fondamentali strumenti per assicurare ad una società non solo la continuità ma il miglioramento della cultura che la caratterizza" (*Scuola, educazione e politica con riflessioni sull'autonomia*", cit., p. 29).

che è anche necessariamente *pubblica*¹⁴¹, essendo affare che interessa tutta la comunità sociale.

Proprio nel *Manifesto per la scuola del Duemila*, dove Genovesi traccia le linee portanti di una scuola a modello pedagogico, dopo che la Rivista si è occupata di analizzare il modello di scuola proposto da due riforme scolastiche che si sono succedute a breve distanza di tempo – la “riforma Berlinguer” e la “riforma Moratti”¹⁴² – l’Autore afferma che siffatta scuola è *autonoma e laica*. *Autonoma* nel senso che organizza i suoi spazi e i suoi interventi secondo i propri principi e le proprie finalità – *iuxta propria principia* – con ciò rispondendo ai bisogni dello studente e alle richieste di Stato e Regione. *Laica*, perché non soggetta ad ipoteche di carattere ideologico¹⁴³, politico od economico.

Una scuola autonoma, laica e pubblica è anche *unitaria*, nel senso che c’è un’unica scuola per tutti, indipendentemente dalle caratteristiche che può assumere, di volta in volta, l’utenza. Una scuola, dunque, che, specialmente in riferimento al troncone della secondaria superiore, presenta un curriculum unitario che, solo gradualmente e sempre mantenendo un nocciolo comune e una congruenza e logicità fra tutte le sue parti, si articola in opzioni che, tuttavia, non possono avere mai carattere professionalizzante. Infatti, questa scuola, dal carattere unitario, “mira alla formazione dell’uomo, e non di un particolare tipo di lavoratore”¹⁴⁴.

¹⁴¹ Genovesi afferma che la “scuola è un affare pubblico, di cui è compito precipuo dello Stato, in tutte le sue articolazioni, interessarsi senza indulgere a pericolose forme di espropriazione a favore della privatizzazione del progetto formativo. Soltanto ponendo la scuola pubblica al centro della sempre più mutevole e complessa rete dei luoghi della formazione si potranno sfidare e contrastare – con armi pluraliste (perché la scuola pubblica è la sola agenzia educativa capace di assicurare il rispetto della molteplicità delle culture: quindi, della pluralità dei punti di vista antropologici, etnici, religiosi) e democratiche (perché la scuola pubblica è la sola agenzia educativa capace di assicurare all’intera sua utenza l’accesso alla cultura : dando di più a chi ha di meno – le persistenti sacche di marginalizzazione/esclusione dell’infanzia come dell’adolescenza presenti tuttora nel nostro Paese” (F. Frabboni, G. Genovesi, *Manifesto per la scuola del Duemila*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 151, 2004, p. 2).

¹⁴² Riforma “Berlinguer”: Legge 10 febbraio 2000, n. 30, “Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione” (pubblicata nella G.U. 23 febbraio 2000, n. 44). La riforma “Berlinguer” fu interamente abrogata dalla riforma “Moratti”, Legge 28 marzo 2003, n. 53, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (pubblicata nella G.U. n. 77 del 2 aprile 2003).

¹⁴³ Devo precisare che intendo, qui, ideologia, nella sua accezione di falsa coscienza, marxianamente intesa.

¹⁴⁴ Genovesi afferma che la “scuola è caratterizzata dall’unitarietà in tutti i suoi gradi, pur con accentuata flessibilità nelle opzioni interne per il miglior sfruttamento delle

Una scuola laica, “caratterizzata dall’ unitarietà in tutti i suoi gradi”¹⁴⁵, non è, necessariamente, autoritaria né, tantomeno, prescrittiva, ma, al contrario, profondamente democratica, in quanto caratterizzata dall’ accoglimento di istanze culturali, valoriali ed ideologiche differenti. Tali variegate istanze, attraverso l’ azione di perseguimento dell’ ideale educativo, svolta dalla scuola, dovrebbero tendere non, ovviamente, alla pura e semplice giustapposizione, bensì all’ integrazione, passando per l’ armonizzazione degli opposti. E, laddove gli opposti sono inconciliabili, allora, la scuola deve sviluppare l’ abitudine alla tolleranza.

Ricapitolando, una scuola autonoma, laica, pubblica e unitaria è caratterizzata dal *pluralismo* e dall’ *integrazione*, che si dà sia a livello sociale che individuale: a livello sociale, come multiculturalità e interculturalità; a livello individuale, come interazione mente-affetti. La scuola, infatti, come afferma Genovesi, per perseguire finalità cognitive, “ossia affinamenti continui delle strategie concettuali degli individui, si avvale in tale compito – e non può fare diversamente – degli elementi affettivi, ossia del potenziamento e della valorizzazione del sentimento e del ‘cuore’”¹⁴⁶, per quell’ armonia tra intelletto ed affetti che deve contraddistinguere l’ individuo “educato”, che “ha raggiunto”¹⁴⁷, cioè, in quel momento, il suo più alto grado di umanità.

Una scuola unitaria, poi, non è né la scuola del “pensiero unico”, né la scuola dell’ omologazione, poiché tende sempre ad esaltare le differenze, poiché, soltanto attraverso le differenze, può mantenersi una scuola laica e democratica.

E, laddove le differenze consistono in opposti inconciliabili, allora, come dicevo prima, scatta la tolleranza, il cui esercizio non deve essere inteso nel senso di qualcosa di passivo, come evidenzia Genovesi rifacendosi a Norberto Bobbio, bensì nel senso di consapevole scelta¹⁴⁸. In-

sue offerte. Essa, sempre improntata ad offrire la più elevata qualità di istruzione possibile, non indulge mai alla professionalizzazione” (*Manifesto per la scuola del Duemila*, cit., p. 3).

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ In realtà, l’ uso del passato prossimo “ha raggiunto” è improprio, perché l’ educazione è un processo infinito; tale uso, nel contesto della frase in cui è espresso, si rivela soltanto funzionale al discorso e al suo dispiegarsi.

¹⁴⁸ Genovesi afferma, a proposito delle strutture portanti dello Stato – come “gli organi istituzionali, la magistratura, la sanità, la difesa, l’ informazione, l’ economia, la scienza e la cultura e, ovviamente, la scuola” (G. Genovesi, *Politica scolastica e qualità della scuola per tutti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 130, 1999, p. 7) – che lo Stato medesimo deve averne cura, per la sua stessa sopravvivenza, garantendone l’ autonomia e

fatti, la scuola preconizzata da Genovesi non può che tendere al bene, essendo una scuola, ispirata al paradigma della Scienza dell'educazione. È, pertanto, una scuola che educa alla condivisione e alla collaborazione, per la costruzione di una comunità, dove ognuno deve cedere qualcosa per il bene comune.

Del resto, questa è la democrazia.

Altre caratteristiche ineludibili della scuola, oggetto di scienza, sono l'*artificialità* della scuola, cioè il fatto di essere il luogo della formalizzazione della realtà, attraverso il linguaggio alfabetico, e la sua *tensione al superfluo*. Quest'ultima significa tensione costante alla scienza, come via che, meglio di tutte le altre, può condurci a comprendere il mondo, nel tentativo costante di superamento dell'*hic e nunc*, preconizzando, pertanto, ciò che ancora non c'è, ma che sarebbe sommamente desiderabile ci fosse od anche ricostruendo creativamente ciò che c'è stato e non può più concretamente tornare.

Pertanto, la venatura utopica che l'attraversa fa sì che si possano mettere costantemente in atto strategie concettuali, che danno consistenza di realtà alla dimensione astratta, a quanto non c'è concretamente, ma esiste idealmente e può rappresentare l'idea regolativa dell'esistenza dei singoli. L'ideale regolativo può riscattare dalla mediocrità del presente e mettere in relazione l'individuo non solo con il futuro, ma anche con il passato, reinterpretato e ricostruito, e con coloro che, ormai, lo abitano, in un dialogo possibile, per il superamento del dato e dell'ovvio e, soprattutto, appunto, dell'*hic et nunc*.

Secondo Genovesi, infatti, “la scuola insegna a creare e a pensare mondi che non ci sono, realtà che non sono solo concrete, ma realtà astratte”¹⁴⁹.

Tuttavia, per passare dalla dimensione della realtà concreta alla dimensione della realtà astratta, quella, cioè, che fornisce le strategie di pensiero necessarie, non solo per conoscere, ma anche per interpretare ciò che si è appreso, in una sorta di ristrutturazione significativa del bagaglio culturale posseduto, occorre che la scuola sia un ambiente non solo artificiale – in cui, cioè, non si apprende dalla realtà fattuale – ma anche segregato. La *segregazione* serve a proteggere la scuola dal flusso in-

la laicità, vale a dire il principio di organizzazione, di attuazione di interventi e di messa in campo di attività e di perseguimento di finalità *iuxta propria principia*, nutrendosi di “pluralismo e di ‘tolleranza attiva’, per riprendere una azzeccata definizione di Norberto Bobbio, nei confronti di qualsiasi ideologia e diversità culturale” (*Ivi*, p. 8).

¹⁴⁹ G. Genovesi, *La scuola oggetto di scienza*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 162, 2007, p. 12.

cessante degli accadimenti – e anche delle emergenze che si agitano, a livello sociale – perché si possa compiere la formalizzazione, cioè la rappresentazione simbolica della realtà.

Così, come spiega Genovesi, la artificialità, la formalizzazione e la segregazione consentono la decantazione dal contingente e la depurazione della conoscenza spontanea, per elevarsi dall'opinione (doxa) alla scienza (episteme).

Dunque, il processo di razionalizzazione, a cui la scuola sottopone il reale (concreto), consente che i processi seguiti siano verificabili e la verificabilità permette che la scuola possa qualificarsi come un laboratorio sperimentale, poiché le ipotesi formulate andranno testate con la ricaduta nella realtà effettuale.

Infine, ognuno degli aspetti citati è *mezzo e, al tempo stesso, fine di tutti gli altri*: cioè, i vari aspetti sono concatenati tra di loro, al punto che la mancanza di uno di essi pregiudica e rende impossibile il dispiegarsi degli altri, per più ragioni.

La prima ragione è – lo ripeto – che una scuola, oggetto della Scienza dell'educazione, ovvero la *scuolità*, che persegue l'ideale educativo, ossia l'*educazione*, non può logicamente avere fini dettati da altri, pena il decadere dell'istanza scientifica, che trova sempre in se stessa il proprio fine.

Non possono esservi, quindi, entità esterne alla scuola, che dettano i fini del processo educativo, stravolgendone le finalità che devono restare interne al processo medesimo. Ciò non significa, tuttavia, negare il rapporto che la scuola ha con la società e con la politica, perché la scuola, per perseguire l'ideale educativo, deve prima, kantianamente parlando, estirpare la selvatichezza e, quindi, conformare alla disciplina e a quelle regole comunitarie, che sono dettate dal contesto di riferimento.

L'educazione, poi, insegnerà a non fermarsi al dato, ma a superarlo in uno sforzo di trasformazione migliorativa infinita.

E, infine, la scienza darà modo all'individuo di comprendere il valore più grande del dubbio e della domanda, rispetto alla risposta, insegnando la laicità che, prima di essere una virtù civile, lo è in senso intellettuale, nel senso, cioè, di non essere sottoposti a ipoteche ideologiche di sorta che possano allontanare l'individuo da scelte necessitate dalla ragione e, quindi, dall'*ethos*.

La seconda ragione è associata alla congruenza che, in educazione, deve legare i mezzi e i fini, nel senso che nessuna venatura utilitaristica può inquinare il processo educativo che trova in se stesso, come già det-

to, la propria giustificazione e legittimazione, grazie alla tensione migliorativa che contraddistingue sia il singolo sia il corpo sociale.

La terza ragione è data dalla gratuità della scienza, la cui massima utilità consiste nell'essere sommamente inutile, nel perseguire astratte idealità, perché solo queste, in quanto paradigmi, sono in grado di contemplare tutte le possibili realtà concrete, anche quelle che non si verificheranno mai. Proprio questa tensione al superfluo della scienza e dell'educazione sarà quella che potrà, paradossalmente, consentire all'individuo il massimo grado di incisività possibile, facendo sempre desiderare ciò che manca, mondi migliori sconosciuti e lande ignote, ma non deserte, perché costantemente abitate – e presidiate – dal sogno utopico.

3. La Storia della Scienza dell'educazione, per guardare oltre il fenomeno

In Luciana Bellatalla, la questione della fondazione epistemologica della Pedagogia si salda strettamente a quella della Storia della scuola e dell'educazione, in un cammino di ricerca che, recentemente, è approdato alla dizione, scientificamente corretta, di Storia della Scienza dell'educazione.

Quest'ultima, snodo fondamentale, perché strutturalmente costitutivo della rete della Scienza dell'educazione, non si può ridurre, ovviamente, né a storia dal carattere archivistico, né a storia che indulge alle teorie sul fatto educativo, sganciata dal riferimento al costrutto concettuale dell'educazione. Tali impostazioni storiografiche, infatti, non sarebbero rispettose del pensiero dell'Autrice che fonda la sua teorizzazione sullo stretto legame che, da una parte, intercorre tra fondazione epistemologica della Pedagogia e Storia, e, dall'altra, tra paradigma e modello.

Queste ultime strette, anzi strettissime, relazioni sono mutate, a loro volta, da ragioni di carattere epistemologico, cioè, ragioni che attengono alla fondazione di qualsiasi scienza e, quindi, anche della Scienza dell'educazione.

In *Pedagogia e Filosofia della scienza: questioni generali*, l'Autrice si interroga sul rapporto tra Pedagogia e Filosofia della scienza, poiché il processo, che conduce dalla Pedagogia alla Scienza dell'educazione, necessita della elaborazione di un costrutto scientifico o epistemologico, al pari di qualsiasi altra scienza.

E, in un recente saggio, l'Autrice definisce "metafisica" tale ricerca delle "strutture portanti"¹⁵⁰, non certo per dare una veste assiomatica alla sua indagine, ma, per fornire l'idea della profondità, alla quale intende spingersi, alla ricerca non solo di ciò che ha generato il fenomeno, bensì delle strutture, che hanno dato vita al concetto medesimo. Metafisica, in tal senso, "indica una sorta di lettura in trasparenza del concetto di educazione; un modo, insomma, per andare non solo al di là delle apparenze, come accade sempre con il concetto, ma addirittura al di là del concetto stesso, al fondo delle sue ragioni logiche, strutturali ed epistemologiche"¹⁵¹.

Questa metodologia di indagine induce l'Autrice ad individuare l'impalcatura epistemologica, consistente in una triade, riferibile a:

1. istanza fondativa dell'intero processo di indagine, vale a dire i principi-guida;
2. ricercatore, "non più inteso come contrapposto all'oggetto di studio, ma come variabile in gioco nell'indagine"¹⁵²;
3. necessità di "validazione delle ipotesi, centrale in un procedimento di indagine e di acquisizione del sapere, basato solo su congetture e sulla probabilità e non più su certezze presunte o ereditate in maniera acritica dalla tradizione"¹⁵³.

¹⁵⁰ "Di più: una volta penetrati nella dimensione sotterranea o microscopica della scienza, si riesce a comprendere che anche il piano dell'apparenza o fattuale, benché si presenti di solito, per abitudine, per pigrizia intellettuale o per tradizione, ma sempre indebitamente, come autosufficiente, è vuoto senza un continuo riferimento alla dimensione epistemica e teorica, che si traduce in metafisica, intesa, appunto, come ricerca di strutture portanti" (L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009, p. 17).

¹⁵¹ *Ivi*, p. 13.

¹⁵² L. Bellatalla, *Pedagogia e Filosofia della scienza: questioni generali*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 155, 2005, p. 11.

¹⁵³ *Ibidem*. Nel recente saggio, citato, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Luciana Bellatalla afferma: "Anche la Scienza dell'educazione, non diversamente da tutte le altre scienze, si è delineata come un sapere congetturale, capace di formulare non assiomi o leggi, ma ipotesi da validare e, quindi, da assumere solo in via provvisoria e convenzionale" (*Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, cit., p. 25) [e, non più] "ora come una *techne* al servizio di conoscenze e saperi dati, perché elaborati in ambiti disciplinari particolari e ad essa estranei, ora come una riflessione sull'Educazione, intesa non come congegno concettuale bensì come pratica effettuale" (*Ivi*, pp. 24-25).

Questi tre elementi strutturali fanno sì che la Scienza dell'educazione possa enunciare ipotesi – “Se X, allora Y”¹⁵⁴ – e non più limitarsi a enunciati osservativi, tipici della Pedagogia, nella sua fase non scientifica, quando doveva limitarsi a conformare “ad una dimensione valoriale socialmente condivisa”¹⁵⁵.

Queste componenti epistemologiche, tuttavia, sono necessarie, ma non sufficienti, in quanto ad esse va ad aggiungersi la *complessità* che, in Bellatalla, è un tema ricorrente e fortemente caratterizzante il suo pensiero: complessità che interessa l'educazione, sia a livello fattuale, sia a livello concettuale¹⁵⁶.

Dalla rete di fattori indicati “la Pedagogia trae la sua legittimazione di scienza, cioè di un sapere che può a buona ragione affermare di condividere con altri saperi scientifici alcune categorie euristiche imprescindibili, quali la laicità, il probabilismo, la sperimentaltà, l'ipoteticità, la comunicabilità”¹⁵⁷.

Ma, una scienza, per fondarsi, oltre che della cornice teorica descritta, necessita di quella che Bellatalla chiama “la triade portante di ogni scienza”¹⁵⁸, costituita da linguaggio, metodo ed oggetto, che sono strettamente intrecciati tra loro, al punto da farli assimilare ad una “realtà sistemica”¹⁵⁹.

Ci dice, poi, l'Autrice che, a questo punto, occorre considerare i tre elementi strutturali trasversalmente attraversati dalle categorie della relazione e della processualità: relazione, perché sono interdipendenti; pro-

¹⁵⁴ *Pedagogia e Filosofia della scienza: questioni generali*, cit., p. 11.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ A proposito della complessità, Bellatalla scrive: “A livello macroscopico o fattuale, l'educazione è un dato complesso, giacché entra necessariamente in relazione con la politica, la religione, i condizionamenti sociali, ideologici, economici e perfino con la soggettività di chi la esercita o la organizza. Ma, a livello microscopico, non si rivela meno complessa: essa è un oggetto unitario, eppure reticolare. Anzi, è reticolare su due piani, euristicamente distinguibili, anche se interagenti e di fatto inseparabili: sul piano della struttura dell'oggetto e sul piano della sua funzione” (*Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, cit., p. 18).

¹⁵⁷ *Pedagogia e Filosofia della scienza: questioni generali*, cit., p. 12.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Linguaggio, metodo ed oggetto sono i tre elementi costitutivi della scienza fortemente interconnessi, poiché, come scrive Bellatalla, l'“oggetto di una scienza... si chiarisce attraverso il linguaggio che lo definisce e che, pertanto, è di supporto al metodo. Il metodo, a sua volta, non può essere ridotto solo a mera strumentalità, ma è costruzione dell'oggetto stesso. E quest'ultimo, a sua volta, affina il metodo, lo orienta ed impone al linguaggio di farsi sempre più attento al contesto e preciso nelle scelte lessicali e nella definizione dei significati” (*Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, cit., p. 30).

cessualità, perché il significato dell'oggetto è dovuto, oltre che alla stratificazione semantica della parola, all'affinamento, attraverso il tempo, del metodo e, in particolare, agli errori che si sono incontrati e che, di volta in volta, hanno suggerito al ricercatore strategie risolutive, per la messa a punto di un apparato metodologico, logicamente fondato.

Tali categorie, dunque, ci portano ad affermare che i tre elementi strutturali, costitutivi della scienza, sono profondamente intessuti di storicità, per cui lo Storico della Scienza dell'educazione è, al tempo stesso, uno scienziato e uno storico. Infatti, lo Storico della Scienza dell'educazione, analizzando il farsi ed il divenire nella realtà concreta dell'ideale educativo, attraverso le manifestazioni evidenti e le realizzazioni, storicamente determinate, non può esimersi dal rinvenire le tracce che l'ideale ha lasciato a livello effettuale o, come dice l'Autrice, "i segni dell'oggetto della... [Scienza dell'educazione] nei vari periodi e nei vari contesti o nei vari aspetti che studia singolarmente o specificamente"¹⁶⁰.

Il "segno appare... il tramite tra il momento teoretico e la realtà in cui il congegno teorico dell'educazione si traduce"¹⁶¹.

Il segno, dunque, rende conto dello stretto legame teoria-prassi che contraddistingue, come avviene per tutte le scienze, anche l'oggetto della Scienza dell'educazione, colto sia nella sua dimensione teorica ed ideale di congegno concettuale e paradigma – la dimensione microscopica – sia nella sua dimensione di prassi ovvero, secondo quanto afferma l'Autrice, di "momento significativo e costitutivo del farsi di un'idea e, perciò, anche di una teoria"¹⁶².

Ricapitolando, legame stretto – quello tra paradigma e modello – anzi strettissimo, poiché, come abbiamo visto, mentre il *paradigma* rappresenta il congegno concettuale, il *modello* "è un *insieme complesso* storicamente determinato e circoscritto"¹⁶³ di tale paradigma. Ed ancora: "Esso è realtà concreta, pratica, vitale, che contribuisce a falsificare o validare l'ipotesi teorica da cui dipende"¹⁶⁴.

Quindi, lo Storico della Scienza dell'educazione si preoccupa di verificare se i modelli storici che si sono realizzati sono a *paradigma scientifico* o meno, attraverso l'indagine sulla scuola che, insieme alla storia, rappresenta il laboratorio privilegiato della Scienza dell'educazione.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 31.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² *Ivi*, p. 40.

¹⁶³ *Ivi*, p. 39.

¹⁶⁴ *Ivi*, p. 40.

E, per condurre la sua indagine, non considera soltanto, ovviamente, la dimensione temporale del passato, ma stabilisce una sorta di circolarità tra passato, presente e futuro, poiché la dimensione del passato permette di comprendere il presente e viceversa. Entrambe le dimensioni, poi – passato e presente –, forniscono, muovendosi dal livello fattuale a quello ideale, una prospettiva per il futuro.

Volendo, dunque, trarre delle conclusioni, inevitabilmente parziali, all'analisi, fin qui svolta, possiamo intanto osservare che il metodo di indagine dello Storico della Scienza dell'educazione, le cui coordinate fondative sono costituite da un sapere congetturale, fondato sul binomio teoria-prassi che consente la validazione dell'ipotesi euristico-interpretativa iniziale, trova le sue premesse teoriche nelle pagine di "Ricerche Pedagogiche". Anche in questo caso, infatti, la Rivista funziona da apripista per un cammino di ricerca che, poi, proseguirà nel corso del tempo, fino ad arrivare alle recenti formulazioni, da parte di Bellatalla, di un pensiero più maturo e compiuto, ma, pur sempre, congruente con le linee teoriche, tracciate in "Ricerche" e, poi, riprese per l'approfondimento della ricerca nel solco di quanto già ipotizzato.

Linee teoriche il cui sviluppo – lo ripetiamo – disegna coordinate metodologiche che non indulgono a mere ricostruzioni archivistiche, cronachistiche o descrittive del fatto educativo e dei modelli scolastici, ma, al contrario, cercano le tracce lasciate dall'ideale educativo, alla ricerca della scuola a paradigma scientifico.

Ecco, l'ideale educativo in Bellatalla è così cogente che la Studiosa, partendo da premesse che intendono mettere a punto i principi guida e gli strumenti euristici per la fondazione di una Scienza dell'educazione, sviluppa un armamentario ermeneutico che, mutuato sia dalla Filosofia della scienza che dalla Storia, affermerà sistematicamente l'importanza del paradigma. Ma, non solo, in quanto sottolineerà anche la preminenza del livello ideale su quello fattuale, il predominio dell'idea sul fatto, la priorità del pensare rispetto al fare, il *prius* logico della realtà astratta, in riferimento all'educazione. In riferimento, cioè, a qualcosa che, dagli albori fino a tempi recenti, è sempre stato pensato legato al fare, qualcosa di umile, anche perché connesso, se ben riflettiamo, ad una dimensione dell'esistenza umana – l'infanzia e, poi, l'adolescenza – fragile e priva di potere.

Il metodo d'indagine, messo a punto dalla Studiosa, si rivelerà prezioso, poi, oltre che per il ricercatore, ovviamente, anche per il mondo della scuola, perché potrà fornire, anche a chi nell'istituzione scolastica lavora, la bussola per orientarsi, al di là di riforme – o sedicenti tali – che spesso

introducono innovazioni, che cambiano senza innovare e il cui unico effetto – perverso – è quello di stravolgere quanto di buono fino a quel momento c’era.

La bussola, ci dice Luciana Bellatalla, è sempre l’ideale educativo ed è solo quella e su questo metro occorre parametrare le modifiche che si introducono, le sperimentazioni che si vogliono attuare, le organizzazioni su cui si intende modellare l’istituzione scolastica, il ponte comunicativo e di scambio che si stabilisce con l’extrascuola, in un’ottica – come si diceva un tempo – di “sistema formativo integrato”. Espressione, tuttavia, non desueta o *démodée* per la Studiosa che stabilisce un *continuum* educativo in ogni contesto di apprendimento – formale, informale e non formale – assegnando tuttavia, deweyanamente, il primato al momento formale, che appartiene alla scuola e soltanto ad essa, essendo la scuola il luogo in cui si persegue sistematicamente l’ideale educativo.

La centralità dell’ideale è ribadita da Bellatalla anche in un recente saggio sulla scuola secondaria superiore¹⁶⁵, quando afferma che “in una situazione come quella attuale, nella quale la scuola e gli insegnanti sono attaccati da ogni parte e l’educazione delle giovani generazioni è a rischio, bisogna più che mai [appunto] affidarsi all’ideale... per dare un segno a tutti coloro che di scuola si occupano e di scuola vivono; per proclamare a voce alta che istruire, educare, formare sono ben altro di quanto il senso comune, la classe politica al comando e i giornalisti affermano ogni giorno”¹⁶⁶.

L’idealità è, dunque, la guida sicura, per non smarrirsi nella quotidianità, sempre più becera, dove sembra affermarsi chi grida di più oppure è più seduttivo e dove il senso comune e l’ovvio vengono piegati a spiegare un qualcosa che, nel caso dell’educazione, non può che essere sempre inattuale e, per ciò stesso, sfuggente rispetto alle interpretazioni che si fermano all’esistente e non sono minimamente attraversate dall’utopia.

Inattualità ed utopia che, secondo Bellatalla, sono le categorie necessarie a trasformare l’insegnante da *travet* in intellettuale che, ancora, può divenire maestro, “realizzando così il carattere che la parola porta con sé, già dalla sua etimologia.

Magister o maestro è colui che occupa una posizione superiore, perché sa di più, perché vede più lontano di altri e perché sa spingere anche gli altri verso il futuro, la dimensione dell’ignoto e l’avventura intellettuale.

¹⁶⁵ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Edizioni Erickson, 2010.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 203.

ale al fine di dar corpo e concretezza a quanto ancora non c'è, ma dovrà esserci per il benessere e la crescita di individui e interi gruppi sociali”¹⁶⁷.

4. *La complessità dell'ambiente*

Il discorso sull'ambiente, condotto da Elena Marescotti nella Rivista, è centrato sulla complessità di questo: una complessità che deriva, fondamentalmente, dal fatto di porsi come crocevia tra Natura e Cultura e, ciononostante, di essere frequentemente sbilanciato sul versante naturale, a discapito di quello culturale.

Mi spiegherò meglio, riportando le parole testuali di Marescotti, in merito a quanto la Stessa scrive nell'articolo *Uomo e ambiente contemporaneo. Riflessioni educative su una interazione interdisciplinare*, all'interno del Corso Interdisciplinare di Studi *Uomo, società, territorio: influenze vicendevoli*¹⁶⁸.

L'Autrice, dunque, scrive che l'ambiente è da intendersi “nella sua accezione più ampia e onnicomprensiva di ambiente naturale e culturale. In effetti, riteniamo che le due dimensioni non possano che essere considerate congiuntamente, per via dell'ineludibile circolarità instauratasi tra natura e cultura, ovvero tra l'insieme degli organismi e degli oggetti che esistono indipendentemente dall'azione umana e i prodotti, materiali e non-materiali, elaborati dall'uomo”¹⁶⁹.

L'uomo, come l'ambiente, è “impasto di natura e cultura”¹⁷⁰, quasi riecheggiando la concezione rinascimentale che vede l'uomo come un “microcosmo”, che riproduce in miniatura il mondo grande, la terra, sia per la spinta eccezionale a porre, nel Rinascimento, l'uomo al centro dell'attenzione degli studiosi e degli *studia humanitatis*, sia per i confini sempre più labili, che intercorrono tra le varie discipline.

Tra l'uomo e l'ambiente, dunque, intercorre un'incessante comunicazione, un' osmosi che tende a modificare e l'uno e l'altro, attraverso una

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Il Corso, ci dice Marescotti, risulta essere stato organizzato dal Centro Studi Aziendali e Amministrativi di Cremona, nell'ottobre-dicembre 2000, ed avere ottenuto “il riconoscimento, quale Corso di aggiornamento per il personale docente, dell'I.R.R.S.A.E. Lombardia” (E. Marescotti, *Uomo e ambiente contemporaneo. Riflessioni educative su una interazione interdisciplinare*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 138, 2001, p. 41n).

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 41.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

interazione circolare, che Marescotti ben evidenzia, quando scrive che, nell'ottica interpretativa del discorso pedagogico, l'ambiente è, allo stesso tempo, il rapporto con l'altro da sé e la risultante di tale rapporto, in una situazione di "complessa circolarità"¹⁷¹.

L'ambiente, che presuppone la continua trasformazione di entrambi i termini del rapporto e del contesto che tale rapporto crea, in connessione con gli altri elementi che entrano nella relazione – appartengano essi al presente, al passato o al futuro –, comporta una visione sistemica della realtà, in cui la relazione e la dinamicità sono gli elementi più importanti di tale prospettiva.

L'Autrice ci dice, poi, che tali elementi sono particolarmente significativi in riferimento al rapporto educativo, dove fondamentale è, appunto, la relazione con l'altro e l'azione trasformativa, in senso migliorativo, indotta dalla relazione medesima. Trasformazione che esplica i suoi – benefici – effetti non solo sugli attori del rapporto, ma anche sul rapporto stesso e sul contesto (dinamiche sociali, economiche, politiche, culturali, ecc.).

Dunque, l'ambiente, nell'interpretazione che ne dà Marescotti, è una categoria strutturale dell'educazione: "Per l'educazione, quindi, l'ambiente è un *prius* logico, antecedente al contesto specifico in cui essa, giocoforza, si immette nel momento della sua attuazione storica"¹⁷².

Pertanto, in quanto categoria dell'educazione, intesa nella sua dimensione astratta che non potrà non riflettersi sulla speculare dimensione concreta ed anche sui modelli educativi di scuola, l'ambiente non va inteso come un grande contenitore, bensì come la configurazione d'insieme delle relazioni tra l'uomo e "l'altro". In questo senso, l'ambiente diviene la rete sistemica della costruzione di senso e di significato del rapporto dell'uomo col mondo, la tensione conoscitiva e migliorativa dell'individuo, che lo porta ad uscire da sé, per affrontare la meravigliosa – e pericolosa – avventura della conoscenza.

Dunque, l'ambiente si prefigura sempre come qualcosa di fisico e concettuale insieme e si dà, ogniqualvolta l'individuo entra in relazione con il mondo e si sforza di conoscerlo, passando dall'ambiente fisico a quello mentale e intellettuale, dove le coordinate spaziali sono date dai concetti e dalle idee che permettono di interpretare la realtà, procedendo dal livello concreto a quello astratto.

¹⁷¹ E. Marescotti, *Appunti per una "Pedagogia ambientale"*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 143, 2002, p. 26.

¹⁷² *Ibidem*.

Certo che questo passaggio può avvenire solo grazie alla cultura ed ecco, allora, la ragione per cui Marescotti esalta la caratterizzazione culturale dell'ambiente ed anche la sua funzione conoscitiva e di trasformazione.

Cioè, Marescotti si sforza di recuperare all'ambiente la complessità che gli appartiene e di cui, invece, spesso viene espropriato, per le indebitate operazioni riduttivistiche, condotte a livello generale, cioè degli orientamenti culturali della società, anche in nome di tendenze e spinte etico-civili, sull'onda della crisi ecologica e delle emergenze ambientali. Ed, invece, a livello scolastico – di scuola effettuale – in nome del “territorio” e delle sue risorse, in termini conoscitivi e, talora, economicistici, secondo una distorsione, attuata in nome, e per conto, di presunte esigenze del mercato del lavoro.

Un territorio, inoltre, che, sovente, è interpretato in modo angusto, dando luogo a fenomeni di localismo, pericolosi, perché possibile anticamera di chiusure prospettiche, interpretazioni del mondo asfittiche, fenomeni di emarginazione, quando non anche, di discriminazione.

Ciò non significa che l'Autrice non tenga conto di problemi rilevanti del mondo odierno, come l'emergenza ambientale, ma non al punto da stravolgere la dimensione concettuale dell'ambiente, a tutto vantaggio dell'altra dimensione, quella fisica, che espropria l'educazione di una sua categoria fondamentale, legata strettamente alla relazione, significativamente intesa, e alla sua capacità di migliorare gli individui ed il loro contesto.

Mettendo l'accento sulla componente culturale dell'ambiente, Marescotti cerca di far sì che Pedagogia ed Ecologia dialoghino su di un piano di parità, senza che si verifichi la prevaricazione delle scienze naturali. E, suggerisce pure che questo sarà massimamente possibile, con la nascita della Scienza dell'educazione che rimedi alla storica debolezza teorica della Pedagogia, debolezza che ha fatto sì che questo ambito disciplinare e di ricerca subisse ripetutamente incursioni e scorrerie nei suoi “territori” e “domini”.

Ma, se questo dovesse malauguratamente ripetersi e riproporsi, come in effetti, talora, ancora avviene, a proposito del binomio “educazione ambientale”, sarà l'ambiente, inteso nella sua accezione naturale, a predominare sull'educazione.

Come afferma l'Autrice, nel ripercorrere il pensiero di Arnould Clause sullo studio d'ambiente, “solo così [con la Scienza dell'educazione] sarà possibile tutelarsi dalle prevaricazioni sull'educazione, provenienti

non solo dalla psicologia e dalla sociologia, ma anche dallo stesso ambiente e dalle istanze politico-economico-sociali di cui è intriso”¹⁷³.

E, di ciò, la scuola, nella sua dimensione fattuale, non potrà che beneficiarne, recuperando all’ambiente il significato di complessità della relazione educativa, grazie alla quale è possibile costruire quel mondo-incomune, destinato a trasformare gli attori della relazione, la relazione stessa e tutto il contesto socio-culturale, da cui la relazione medesima ha potuto prendere il via.

Nel fare ciò, la scuola potrà – anzi, dovrà – opporsi alle asfittiche chiusure localistiche, rifacendosi, deweyanamente, a quel *continuum* educativo tra vita e scuola che, solo, può legittimare la presenza del “territorio” e delle sue valenze educative, dando nuovo vigore a quel concetto di “sistema formativo integrato” che, spesso, è stato male interpretato. Talora, infatti, ha finito con l’aprire la scuola ad una sorta di mercato educativo, dove è l’utente-cliente a dettare legge, facendo perdere alla scuola la centralità che le compete.

Un rinnovato concetto di ambiente, dunque, che chiami in causa la complessità della relazione educativa ed anche il *continuum* scuola-vita, per la pervasività dell’azione educativa, non riducendo la sua configurazione al livello fattuale, ma attingendo la dimensione concettuale dell’educazione, di cui l’ambiente rappresenta una categoria strutturale. Sarà proprio tale dimensione astratta, che non si esaurisce in quella naturale e fisica di ambiente, che potrà consentire alla scuola medesima di distaccarsi dal contesto concreto e dalla quotidianità della vita, in una sorta di *epochè* metodologica, al fine di conoscere nel più alto grado possibile. Si potrà, poi, tornare al contesto e alla vita lasciati, per validare le ipotesi euristiche ed interpretative formulate. Ipotesi, nate dallo scarto tra l’ideale ed il reale, tra il livello del “dover essere” e quello dell’“essere”.

Ma, per tale rinnovato concetto di ambiente, occorre passare dalla Pedagogia alla Scienza dell’educazione che, mettendo a punto il congegno concettuale del suo oggetto di studio – l’educazione, appunto –, consenta di recuperare l’ambiente nella sua dimensione astratta di categoria dell’educazione, in quanto idea di ambiente che sta a rappresentare la complessa circolarità che lega gli attori della relazione ed il loro contesto, in reciproco e mutuo divenire.

Inoltre, il passaggio alla dimensione scientifica del fatto educativo, avrà ripercussioni benefiche anche in ordine all’educazione ambientale,

¹⁷³ E. Marescotti, *Natura, cultura, educazione. Studio d’ambiente e attivismo in Arnould Clause*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 152-153, 2004, p. 54.

espressione con cui si designa un approccio interdisciplinare, caratterizzato da un approccio interdisciplinare, relativo alla presenza di più discipline, tra cui l'Ecologia, la Biologia ed anche la Pedagogia.

Nel confronto tra le varie discipline, infatti, la Pedagogia non potrebbe essere che soccombente, poiché, non appartenendole la dimensione scientifica, essa non potrebbe, riduttivisticamente, che applicare i risultati, raggiunti da altre scienze.

Soltanto la Scienza dell'educazione, essendo scienza al pari delle altre, può dialogare alla pari con le diverse discipline scientifiche, recuperando il concetto di complessità, che contraddistingue l'ambiente.

Di questo la scuola, anche a livello fattuale, non può che beneficiare, in quanto la conoscenza dell'ambiente comporterà un approccio *sub specie educationis*, senza distorcerne il significato in attività, che rischiano di disperdere il carattere educativo dei percorsi ambientali.

CONCLUSIONI

Non è inopportuno ricordare il metodo di lavoro, fin qui seguito, che è consistito nell'analizzare le tre aree tematiche della Rivista – organizzativismo, sperimentalismo e Scienza dell'educazione – alla luce del nesso esistente tra paradigma e modello, ovvero tra cornice teorica ed ideale e realizzazione concreta e storicamente determinata di quella data teoria ed ideale. Cogliere il nesso tra livello ideale e livello fattuale ci ha già consentito di capire quale sia l'idea di scuola, che sta dietro un determinato modello scolastico, con gli apparati, le norme e le disposizioni che regolano la vita dell'istituzione, oppure anche l'idea che si persegue con l'innovazione e gli interventi di carattere riformistico. Nella presente fase conclusiva dell'indagine, tale metodo di lavoro ci permetterà di comprendere se l'apparato concettuale individuato per ciascuna area tematica rivela – o meno – tracce in riferimento alla dimensione ideale dell'educazione e della scuola.

Abbiamo, pertanto, ipotizzato che l'organizzativismo sostituisce all'ideale educativo il concetto di organizzazione, che viene assunto non tanto come legittimo livello di funzionamento di un sistema complesso – nella fattispecie, quello scolastico – quanto nel significato di costruito teorico, fondativo sia di una scuola rinnovata *ab imis* sia della qualità del servizio scolastico¹.

¹ In tale visione, infatti, l'istituzione scolastica deve funzionare, essenzialmente, in base a regole condivise, che limitano gli spazi di autonomia personale a favore di quelli istituzionali, assicurando quel gioco di antinomie funzionali, di cui si sostanzia la democrazia.

L'organizzazione, fatta di regole e procedure, secondo l'organizzativismo, serve infatti a contemperare le esigenze individuali con quelle del corpo sociale, mantenendo, pertanto, quest'ultimo, in equilibrio dinamico. Un equilibrio, che, appunto, costituisce un "sistema di incoerenze" (P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, cit., p. 14), in cui le spinte antinomiche non si annullano, ma si bilanciano vicendevolmente, per non determinare né la sopraffazione del corpo sociale sul singolo né la prevaricazione di quest'ultimo sul corpo sociale. A proposito dell'espressione "sistema di incoerenze", Romei afferma che "la contraddizione in termini contenuta nella definizione rappresenta... [per quanto concerne un sistema complesso gestito democraticamente] da un lato la fisiologicità della com-

È, pur vero, tuttavia, che l'organizzativismo, presente nella Rivista, è fortemente mediato da visioni della scuola che, in Luppi, si rifanno alla Scienza dell'educazione, in riferimento soprattutto al carattere pubblico ed universalistico della stessa, ed affermano la centralità oppure anche solo l'importanza della figura docente. E, tale valorizzazione si ritrova, oltre che in Luppi, anche in Catarsi², poiché entrambi descrivono un insegnante che presenta caratteri di complessità, ed anche, in riferimento al primo, un profilo professionale in evoluzione, per l'esigenza di innovazione mutuata dalla scuola dell'autonomia.

Le mediazioni operate, tuttavia, pur determinando una curvatura della riflessione pedagogica, maggiormente congruente con le istanze della Scienza dell'educazione, non bastano a riscattare totalmente una corrente di pensiero – qual è quella dell'organizzativismo – che, sul piano culturale, afferma la necessità di superare una concezione della scuola intesa come arte, ovvero “regno della pedagogia e della didattica”³. Infatti, secondo l'impostazione organizzativista, una teoria sulla scuola che voglia davvero innovare non dovrà limitarsi a considerare il livello pedagogico-didattico o quello burocratico, dominio del diritto amministrativo, tra loro ancora oggi improduttivamente contrapposti, ma dovrà, bensì, recuperare dimensioni trascurate, come quella economica o quella, appunto, organizzativa.

Dimensioni, tuttavia, queste ultime, che riguardano il livello fattuale dell'educazione, per l'indubbio legame esistente tra l'educazione e la scuola, da una parte, e la società, dall'altra, ma non attingono – come tutto l'organizzativismo, del resto – la dimensione ideale dell'educazione.

L'organizzativismo, quindi, pur dando vita ad una teoria sulla scuola che sviluppa l'apparato concettuale relativo e giustifica il modello scolastico proposto, si ferma, sostanzialmente, all'analisi dell'esistente. E, così facendo, pretende di dar vita ad una scuola, profondamente rinnovata, che sappia educare, sviluppando il senso di responsabilità e di apparte-

presenza delle forze antitetiche, dall'altro la dimensione di sfida che assume il tentativo costante, sistematico di contemperarle, salvaguardando a un tempo i diritti di ciascuno e le esigenze del sistema” (*Ivi*, p. 14).

² Nella prospettiva dell'organizzativismo, invece, l'insegnante è una figura problematica del sistema formativo, perché la libertà di insegnamento, che rappresenta la premessa indispensabile della funzione docente, nella visione organizzativista non è altro che “individualismo” (*Autonomia e progettualità...*, cit., p. 61), “autoreferenzialità” (*Ibidem*), “non abitudine a rendere conto del proprio operato” (*Ibidem*). Rappresenta, quindi, una spinta centrifuga, difficilmente orientata all'integrazione.

³ P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, cit., p. 55.

nenza all'insieme, in un quadro di regole condivise. Per raggiungere tale scopo, manca, tuttavia, di quella tensione al superamento del dato e dell'ovvio che pertiene all'educazione e che rappresenta la strada maestra, per la costruzione di senso e significato per le esistenze dei singoli individui.

Individui che, solo perché educati, possono intravedere lo scarto esistente tra il vantaggio immediato del singolo e il bene comune, privilegiando, perciò, il secondo a discapito del primo.

L'educazione, infatti, è soprattutto tensione utopica, cioè tensione verso quanto non c'è, ma sarebbe sommamente desiderabile che ci fosse, per la trasformazione migliorativa del singolo e di tutta quanta la comunità, di cui esso fa parte. L'educazione, quindi, è navigazione – incessante e perenne – per attingere lidi e mondi sconosciuti, infiniti mondi cui può dare vita il pensiero di un essere, sì, limitato e fragile come l'uomo, ma enormemente potenziato, tuttavia, nella sua qualità razionale, dall'educazione.

La stesso riduttivismo, che penalizza la dimensione ideale dell'educazione, affligge, tuttavia, anche lo sperimentalismo educativo, focalizzato, in riferimento al processo di insegnamento-apprendimento, su rigorose procedure, affiancate da un controllo incessante. Controllo che finisce col trasformarsi in una sorta di *accanimento terapeutico*⁴ nei confronti dell'*ammalato grave*⁵ – ovvero, l'alunno – che si continua a indebolire con sfiancanti terapie, invece di provare a farlo emancipare dalla dipendenza dal farmaco. Ossia, il discente del modello propugnato dallo sperimentalismo, sia in riferimento alla scuola che all'università, soggetto com'è ad un tutoraggio continuo, sebbene di natura multimediale, si trova a dipendere costantemente da tutta una serie di strumenti e procedure che, sebbene nell'immediato possano facilitargli l'apprendimento, ne limitano, tuttavia, costantemente lo sviluppo del pensiero, in ordine a competenze di natura più complessa. Queste ultime, infatti, non riguardano più i singoli apprendimenti, bensì le strategie del pensiero che consentono sia il *transfert*, ossia l'utilizzo degli apprendimenti, già acquisiti, in contesti nuovi e diversi, sia la continuazione dell'apprendimento medesimo, allorché il discente diventa capace di auto-apprendimento, sia il formarsi e lo sviluppo di ipotesi interpretative sul mondo o singoli aspetti di esso. Strategie di pensiero che sono fondamentali, dunque, per la rielaborazione personale del sapere che, sola, può portare alla cultura e

⁴ Il corsivo è mio.

⁵ Anche in questo caso, il corsivo è mio.

allo sviluppo dello spirito critico, proprio di un individuo educato che sa pensare con la propria testa.

Ecco, sia nell'impostazione dell'organizzativismo che in quella dello sperimentalismo educativo, viene ad essere trascurato proprio lo strumento più importante, vale a dire ciò che Gabelli definiva lo *strumento testa* e ciò di cui Reboul, in riferimento allo spirito critico, osserva essere "ciò che nell'educazione è qualitativo, globale, aperto. In altre parole, quanto è essenziale"⁶.

Inoltre, le rigorose procedure sperimentaliste possono essere assimilate alle pervasive regole organizzativiste, animate come sono, le une e le altre, dalla finalità del raggiungimento della qualità del servizio di istruzione, a livello scolastico e universitario. A tale proposito, occorre, tuttavia, osservare che tale *qualità* rimane un concetto, tutto sommato, vago e generico, coincidendo, fondamentalmente, con il raggiungimento dei risultati attesi, anch'essi rigidamente programmati.

Niente di più lontano dall'educazione che, secondo l'impostazione propria della Scienza dell'educazione, intanto si presenta come ideale e, quindi, come qualcosa che, per definizione, non potrà mai essere raggiunto, ma soltanto perseguito. Inoltre, lo stesso perseguimento dell'ideale, attraverso un processo di infinito miglioramento del singolo e della comunità di cui esso fa parte, potrà non verificarsi. L'educazione, infatti, riguardando la progressiva conquista dell'umanità, tipica di un essere razionale nel suo pensare ed etico nel suo agire, è essenzialmente scommessa, cioè, qualcosa che può essere mancato.

Ma, perché la dimensione ideale dell'educazione, di pertinenza della Scienza dell'educazione, rimane terreno sconosciuto per i più, che ripiegano totalmente sul livello fattuale del fenomeno educativo?

Ed anche: che cosa o chi ha ostacolato la progressiva conquista del livello ideale, con la messa a punto di una scienza che avesse per suo oggetto di studio, appunto, l'educazione, essendo la dimensione scientifica quella che più di altre permette una rappresentazione formalizzata e razionale del mondo, aprendo la strada alla realtà astratta, al pensiero?

Per rispondere a tali domande, è necessario riflettere sulla effettiva funzione che la politica ha esercitato sulla scuola: se di promozione o di depressione di una linea evolutiva in senso scientifico ed ideale dell'educazione.

Può essere utile, allora, prendere spunto da due saggi – rispettivamente di Genovesi e Bellatalla – che ruotano intorno al rapporto tra

⁶ *Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, cit., p. 114.

politica, da una parte, e scuola ed educazione, dall'altra, sebbene in riferimento a due diversi momenti storici.

Genovesi analizza un periodo più ampio, poiché compie un *excursus* dalla fase immediatamente postunitaria della storia italiana, con un continuo rimando alle vicende scolastiche, agli anni '80; Bellatalla focalizza l'indagine sull'intenso riformismo che ha segnato il mondo della scuola, nell'ultimo quindicennio.

E, sebbene il periodo storico, da cui prende spunto l'indagine in Genovesi e Bellatalla, sia diverso, le conclusioni sono simili e riconducibili a ciò che il primo afferma, in merito all'attenzione che la classe politica del nostro Paese ha nutrito nei confronti del mondo scolastico. Un' "attenzione distratta" ... [che ha fatto sì che la scuola non sia] "mai stata oggetto, a livello pratico e teorico, da parte dei vari esecutivi ma anche degli addetti ai lavori, di quella premura che sarebbe stata necessaria per progettarne una valorizzazione e un potenziamento"⁷. E questo ha potuto verificarsi, perché, sempre secondo quanto sostiene Genovesi, la tradizione della politica scolastica italiana è di pensare agli interventi formativi, in termini esclusivamente politici⁸.

E tale pesante tradizione, nonostante i diversi momenti storici e le differenti temperie culturali, non si è mai interrotta, perché, a proposito dell'istituzione scolastica, si è sempre affrontata l'azione riformatrice, senza avere prima formulato quella che Genovesi chiama "un'idea organica e logicamente difendibile di scuola"⁹.

Si è proceduto, invece, per tentativi e compromessi, senza rispetto e considerazione per l'autonomia della scuola, cioè per il fatto che la scuola ha sue precise finalità – definite *iuxta propria principia* – dalle quali non può deflettere, pena il suo snaturamento.

Quindi, il vizio di fondo di una classe politica egemone – i liberali moderati, all'indomani dell'Unità d'Italia; il successivo fronte comune costituitosi tra conservatorismo cattolico e liberalismo moderato, per fronteggiare il comune spauracchio del socialismo; il fascismo, poi, e, in-

⁷ (*Schola Infelix*, cit., p. 186).

⁸ All'indomani dell'Unità d'Italia, ci spiega Genovesi che ha potuto verificarsi il predominio della politica sull'educazione, poiché quel popolo che si voleva educare non era concepito dalla classe egemone – i liberali moderati – se non nei termini di

una moderna plebe, che doveva essere guidata e conformata ai valori e ai voleri di un' "élite borghese che si... [accollava] il compito gravoso di guida 'pensosa e morale' delle masse che, fuori dalla politica e dall'istruzione, si... [sacrificavano] a loro volta nella povertà sicure di essere portate al benessere e alla serenità, intesi soprattutto come ordine e obbedienza" (*Ivi*, p. 129).

⁹ *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., p. 30.

fine, l'immobilismo della DC e, per venire ai nostri tempi, un neoliberalismo sfrenato che ha cercato di aziendalizzare la scuola – è stato quello di piegare la scuola a istanze, non mutate dalla Pedagogia o dalla Scienza dell'educazione.

Le ragioni che hanno guidato le scelte di politica scolastica da parte dei vari esecutivi che si sono succeduti alla guida del Paese, dunque, sono ragioni non solo di carattere politico, come afferma Genovesi, ma, bensì, di natura squisitamente ideologica.

Per meglio argomentare quanto affermato, occorre riflettere sul fatto che l'ideologia ha una caratterizzazione profondamente ambivalente. Per ideologia, infatti, si intende, innanzi tutto, una visione interpretativa del mondo, frutto del *logos*, per la necessaria formalizzazione e *reductio ad unum* della realtà, ma anche del *pathos*, per la ricerca di quella particolare curvatura del pensiero, che non solo convince logicamente, ma anche appassiona l'animo, per la spinta emotiva che spinge all'azione. Cioè, l'ideologia non è un'idea, logica ed astratta, ma fredda e priva di contaminazione emotiva, essa è un pensiero che muove all'agire, razionale ed etico, dell'uomo, un pensiero che coinvolge interamente l'individuo, interessando il livello cognitivo ed intellettuale, ma anche quello emozionale e pratico¹⁰.

L'ideologia, quindi, interessa l'individuo, ma anche e sempre il mondo o, meglio, il rapporto, anzi, la relazione tra l'individuo ed il mondo.

Dunque, l'ideologia, ponendosi essenzialmente come relazione e come rapporto costante di *logos* e *pathos*, non può che essere strettamente intrecciata al linguaggio e, per ciò stesso, alla ricerca, cui spinge costantemente il linguaggio, nella sua azione di costruzione razionale del mondo, di passaggio dal *káos* al *kósmos*. Ricerca, dunque, che interessa anche – e, profondamente – l'educazione, nella sua dimensione ideale, essendo l'educazione un processo che introduce l'ordine nel mondo¹¹.

L'ideologia, infatti, intesa come visione interpretativa del mondo, svolge un'importante funzione in riferimento alla ricerca, costituendone la fase di avvio, il motore iniziale, ciò che mette in moto il meccanismo di un'ipotesi ulteriore che porti al superamento delle incongruenze o dell'anello debole della catena, che il processo razionale di costruzione del mondo rivela, riassorbendo tali incongruenze in una visione prospettica che ristruttururi l'intera interpretazione iniziale.

¹⁰ “Pratico”, nel senso di *praxis*, ovvero nel senso di un'azione in grado di plasmare la realtà, ma non ancora di crearla come accade con la *poiesis*.

¹¹ Ordine inteso, appunto, come passaggio dal *káos* al *kósmos*.

Non sempre, poi, è l'anello debole della catena ciò che avvia il processo della ricerca, ma è anche la tensione migliorativa dell'individuo che induce a cercare ciò che non c'è, poiché l'esistente non basta a soddisfare il desiderio infinito dell'uomo, che spesso, paradossalmente, aspira al raggiungimento contemporaneo di esiti contrari ed opposti.

Tuttavia, è quando l'ideologia non è più armonizzazione di *logos* e *pathos*, ovvero passioni disciplinate dalla ragione che spinge sempre all'agire etico, che l'ideologia si cristallizza e diviene linguaggio ingessato. Linguaggio ingabbiato nelle categorie della propaganda e dell'arroganza del potere, linguaggio che non si pone più, in una relazione aperta e democratica, come una delle tante interpretazioni del mondo, ma come *l'interpretazione* del mondo. Diviene ciò che Reoul definisce l'asservimento al potere¹².

Ideologia, dunque, come degenerazione del pensiero e che è stata, da un punto di vista marxiano, spiegata come insieme delle credenze che appartengono alla classe sociale che detiene i mezzi di produzione e, quindi, il potere, divenendo strumento di legittimazione del potere medesimo e, quindi, falsa coscienza e mistificazione.

Dunque, tornando alla scuola, le ragioni che hanno prevalso e hanno guidato la classe politica, nel riformare la scuola, sono state, quasi sempre, ragioni di carattere ideologico, intendendo, a questo proposito, l'ideologia nella seconda accezione – quella negativa – di asservimento al potere.

¹² Reoul sostiene, infatti, a proposito del discorso pedagogico, intendendo per discorso l'insieme delle narrazioni sull'educazione, quanto segue: "Discorso ideologico è quello che si pone al servizio di un potere. Esso può essere più o meno razionale, obiettivo, anche scientifico; ma è ideologico dal momento che il suo scopo segreto è sempre quello di legittimare un potere. Va precisato che il potere in questione non è necessariamente politico; può essere militare, religioso, industriale, dei medici o degli insegnanti. Può essere un potere già stabilito o, al contrario, un potere che si rivendica. Ma, in ogni caso, il potere si nasconde dietro il discorso" (*Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, cit., p. 40). Sostiene ancora Reoul, che il "discorso pedagogico è il più ideologico fra tutti i discorsi. Supera per il suo carattere ideologico persino il discorso politico, almeno per quanto sta accadendo ai nostri giorni. Una simile affermazione non può non ritenersi paradossale, perché il discorso ideologico è quello che si propone di legittimare un potere. Ma quale potere può pensare di servire il discorso pedagogico? Esso non è forse al completo servizio dell'alunno? Tuttavia, le controversie e le animosità che provoca o dalle quali è provocato, le giustificazioni razionali o pseudo-razionali che pone in campo, la miscela esplosiva di logica e di emotività cui dà luogo, tutto ciò lascia supporre che alla base vi sia una componente ideologica" (*Ivi*, p. 7).

Come scrive Luciana Bellatalla: “La scuola, così come i ministri l’hanno sempre pensata e voluta (con poche, rarissime eccezioni), è stata considerata un servizio sociale e un ambito in cui far valere le istanze ideologiche economiche e politiche di volta in volta egemoni, per di più con un atteggiamento di disponibilità al compromesso a fini elettorali e, quindi, a ben vedere, per il mantenimento dell’egemonia conquistata e degli equilibri raggiunti tra le forze politiche in campo”¹³.

Se, pensiamo, infatti, alle ultime riforme – intestate ai rispettivi ministri, Moratti e Gelmini – che continuano a mantenere il nostro sistema scolastico, a livello di scuola secondaria superiore, in un alveo di ascendenza gentiliana di scuola del “doppio canale”, con il sistema dell’istruzione liceale da una parte e quello dell’istruzione tecnica e professionale, dall’altra, non possiamo non concludere che, nel disegno riformatore, sono state profondamente misconosciute ragioni di carattere educativo. Ragioni che sono mutate dalla Scienza dell’educazione e che parlano di unitarietà del sistema scolastico, in quanto la scuola – una scuola pubblica e pluralista, una scuola *di tutti e per tutti* – non può subire differenziazioni a seconda dell’utenza che la frequenta.

Tali persistenti carenze del nostro sistema scolastico, a cui, secondo Bellatalla, non ha rimediato neanche l’intenso quindicennio riformatore, appena attraversato, contribuiscono a caratterizzare una scuola, contraddistinta, sempre secondo l’analisi che ne fa la Studiosa, da “*aristocraticismo... conservatorismo... centralismo... gerarchizzazione* (che di fatto costituiscono un nodo unico)... *ideologizzazione*”¹⁴, caratteristica, quest’ultima, di cui già abbiamo parlato.

Il primo di tali aspetti è, appunto, relativo al fatto che la classe politica al potere ha sempre pensato ad una scuola, organizzata e strutturata per “due popoli: quello destinato a comandare, cui spettano di diritto le scuole migliori di cultura alta, e quello destinato a ubbidire, cui può bastare l’istruzione di base o poco più. Ciò determina, fin dalla legge Casati, una struttura del sistema fatta a doppio canale; la formazione liceale o tecnica, da un lato, e la formazione professionale, spesso affidata anche agli enti locali, dall’altro”¹⁵.

La scuola del doppio canale ha, poi, avuto come conseguenza quella di un sistema formativo, in cui il mantenimento dello *status quo* – e, soprattutto, dei privilegi della classe egemone – e, non certamente, la mobi-

¹³ *Ivi*, p. 52.

¹⁴ *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., pp. 46-47.

¹⁵ *Ivi*, p. 47.

lità sociale, era la funzione affidata prioritariamente alla scuola: quel curriculum implicito, che i descolarizzatori, intorno agli anni Settanta, si preoccuperanno di smascherare.

Tale sistema scolastico, aristocratico e conservatore, ci dice ancora Bellatalla, non è stato, in definitiva, scardinato neanche dall'autonomia delle istituzioni scolastiche¹⁶. Anche l'autonomia che ha cercato di trasformare il sistema scolastico italiano, da centralistico e gerarchizzato, in "Sistema Formativo Integrato"¹⁷, ha, dunque, fallito.

E tale analisi, compiuta dalla Studiosa, è del tutto condivisibile, tranne nel punto in cui la Stessa ravvisa il fallimento dell'autonomia scolastica nel fatto che questa abbia finito per consegnare la scuola ai "finanziatori"¹⁸, determinandone la privatizzazione, poiché la privatizzazione è avvenuta ed avviene, a mio parere, soprattutto attraverso il predominio, assegnato alle famiglie e ai loro *desiderata*.

Concordo, invece, pienamente con l'ipotesi di fondo dell'Autrice, formulata nel saggio, ripetutamente citato, sulla scuola secondaria, che "in Italia, negli ultimi quindici anni, la scuola è stata terreno di un impegno riformatore, mai visto prima, allo scopo di nascondere un disegno gattopardesco"¹⁹.

Tesi, che lo stesso Genovesi ha sempre riproposto all'attenzione del mondo accademico e di tutti coloro che hanno a cuore le sorti del nostro sistema formativo.

Così, proprio in questo anno in cui si celebra il centocinquantenario dell'Unità d'Italia, dobbiamo tristemente ravvisare nella nostra politica, attraverso quella cartina di tornasole formidabile che è la scuola, il vizio antico del trasformismo e del gattopardismo, la "logica di un riformismo

¹⁶ Il sistema scolastico nazionale, aristocratico e conservatore, ci dice Bellatalla, "fino al 1997 – anno in cui viene concessa dalla legge Bassanini l'autonomia –, è stato fortemente dipendente dal potere centrale, attraverso le delibere, il controllo e la gestione del Ministero. Esso era stato costruito da Casati come una piramide con al vertice, formalmente, il re, ma di fatto il ministro, e alla base alunni e insegnanti" (*Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., pp. 49-50).

¹⁷ *Ivi*, p. 50. Il *Sistema Formativo Integrato* stabilisce, nella differenza di funzioni, un *continuum* tra la scuola e l'extrascuola, attribuendo alla prima il ruolo di guida di tale medesimo sistema, in quanto la scuola "deve preoccuparsi di progettare, coordinare, organizzare, validare le attività del sistema formativo stesso" (*Ibidem*).

¹⁸ *Ivi*, p. 51.

¹⁹ *Ivi*, p. 46.

tardivo e paternalistico che concede quanto non può fare a meno di concedere e che cambia quel tanto perché tutto resti come prima”²⁰.

Lo stesso gattopardismo che, se volessimo ricordare Consalvo dei *Viceré*, mentre descrive con foga oratoria alla nobildonna di famiglia, la zia Ferdinanda, la sua propria mutazione, lo sentiremmo spiegare ancora una volta che il suo cambiamento è più apparente che reale, tutto orientato, com'è, a mantenere il potere dopo la torsione democratica della società, avvenuta con l'Unità d'Italia e l'avvento della sinistra al potere, nel 1876. Gli sentiremmo ripetere, appunto, queste parole che riecheggiano una collaudata concezione della politica, secondo cui: “la storia è una monotona ripetizione; gli uomini sono stati, sono e saranno sempre gli stessi. Le condizioni esteriori mutano... ma la differenza è tutta esteriore. Il primo eletto col suffragio quasi universale non è né un popolano, né un borghese, né un democratico: sono io, perché mi chiamo principe di Francalanza”²¹.

Ma, visto il permanere di vizi antichi a corrodere il nostro sistema scolastico, dobbiamo arrenderci a cambiare le cose, soprattutto in un punto così importante e nevralgico, come è quello che riguarda l'istruzione e l'educazione delle giovani generazioni?

Concluderei di no ed affiderei, con Genovesi, il compito di cambiare le cose ad un più stretto rapporto, ad una *alleanza*²² che potremmo pensare di stabilire tra il mondo della scuola e quello dell'università.

Anch'io, con Genovesi, ripeto le seguenti domande:

- “L'insegnante universitario è solo un ricercatore o anche un didattico?
- L'insegnante di qualsiasi ordine di scuola è solo un didattico o anche un ricercatore?”²³.

A tali domande rispondo, come già ho avuto modo di fare in una recente *Nota*, pubblicata su “Ricerche Pedagogiche”²⁴, che molteplici sono i punti di contatto tra la ricerca in ambito accademico e la ricerca “scola-

²⁰ G. Genovesi, *La scuola secondaria in Italia nei primi cinquant'anni dal secondo dopoguerra*, in *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., p. 23.

²¹ F. De Roberto, *I Viceré*, Milano, Fabbri Editori, 1998, p. 652.

²² Il corsivo è mio.

²³ *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., p. 35.

²⁴ Per gli approfondimenti, rimando a: D. Ritrovato, *Ricerca accademica e ricerca 'scolastica'*. *Alcune riflessioni*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 175, 2010, pp. 47-50.

stica” e importanti gli aspetti comuni, tra cui uno in particolare, che stabilisce un ponte tra il docente universitario e l’insegnante.

Ma, prima di parlare di questa importante caratteristica, vorrei ricordare, come già ho fatto, che “il maggiore responsabile, in ambito scolastico, delle varie e differenti curvature che il discorso scientifico subisce è l’insegnante, che deve mediare l’impatto dei saperi con realtà concrete, particolari e sempre nuove (*mediazione teorico-applicativa*), prefigurando scenari di insegnamento prima di insegnare, così come responsabile, in ambito universitario, è il docente/ricercatore. Anche questi, infatti, deve trovare una via mediana tra la docenza e la ricerca, privilegiando quei contenuti che meglio si attagliano alle idee che intende comunicare e negoziando un’interpretazione dei fatti che, pur adattandosi al livello di competenza raggiunto dai suoi studenti, non sia appiattita sull’esistente, ma consenta quel salto di qualità che comporta l’apprendimento, la cui funzione è principalmente quella di mettere in crisi ciò che abbiamo – o, talora, presupponiamo – già acquisito.

Questa duplice veste del ricercatore scolastico, come di quello accademico – entrambi impegnati sia sul fronte della ricerca sia su quello della docenza – accomunano l’università e la scuola e la ricerca, che in esse si compie. Ricerca compiuta, per ampliare la conoscenza e la scienza, ma con la comune consapevolezza che tale ampliamento non è fine a se stesso, ma funzionale al miglioramento dell’uomo e alla qualità della sua esistenza²⁵.

Pertanto, è questa l’importante caratteristica, che accomuna il ricercatore accademico e l’insegnante che opera nella scuola, ossia è la vocazione educativa di fondo che anima entrambi, poiché la ricerca, senza tale vocazione, sarebbe sterile ripiegamento su se stessi, mentre l’insegnamento, senza il preventivo approfondimento delle ragioni che chiariscono il perché delle scelte contenutistiche ed interpretative compiute, sarebbe vano e pericoloso *tâtonnement*.

Per entrambi, infatti, cioè sia per il docente universitario che per l’insegnante di scuola, l’educazione è ricerca incessante di ciò che non c’è, ma che sarebbe sommamente desiderabile che ci fosse.

Quindi, la ricerca anima entrambi, ma una ricerca compiuta solo in nome dell’uomo, ossia per l’uomo e il suo infinito miglioramento.

Il ponte, così gettato, tra la Scuola e l’Università, può rendere entrambe più forti e maggiormente in grado di resistere al predominio della politica, curando l’Università sia la formazione di insegnanti che divengano,

²⁵ *Ivi*, p. 50.

infine, degli intellettuali, sia la formazione di una *intelligenza* che avverta, finalmente, tutta la responsabilità che ricopre chi riveste il ruolo di ricercatore.

Una responsabilità che non è soltanto di tipo intellettuale e speculativo, bensì etico, poiché il ricercatore mostra la strada da seguire agli altri o, meglio, gli orientamenti che possono dettare il cambiamento e li indica alle giovani generazioni, alla società civile, alla politica, a chi ha, cioè, il potere di innovare, attraverso le riforme del sistema scolastico ed universitario.

Una *intelligenza*, infine, che avverta di appartenere non solo ad una comunità scientifica, ma ad una comunità *tout court*, dove le scelte del singolo si ripercuotono, inevitabilmente, sull'intero corpo sociale e dove una cultura, priva di vocazione educativa, riprendendo il pensiero di Genovesi, è, in fondo, più deleteria dell'ignoranza.

Un'*intelligenza*, dunque, che non soggiaccia alla politica, ma intrecci con essa una collaborazione permanente, per cambiare in meglio il nostro sistema formativo.

Ed ancora, una scuola che sia selettiva, nel farvi accedere gli insegnanti e non il rifugio di concezioni impiegate dell'insegnamento o, al contrario, di visioni della docenza come missione; non il rifugio di gente dedita ad un secondo lavoro o di docenti ipersindacalizzati, che concepiscono l'insegnamento in maniera ragionieristica.

Una scuola, fatta finalmente di intellettuali e non solo di disciplinarti, rinchiusi nelle mura, invalicabili, della propria disciplina. Una scuola aperta al mondo, ma, al contempo, chiusa alle facili mode del momento, sorda alle emergenze sociali, di cui gli esecutivi di turno non si occupano e che scaricano sul mondo scolastico, indifferente ai *desiderata* delle famiglie.

Indifferente, perché ha un proprio disegno progettuale. Un progetto che consiste nel perseguire l'ideale educativo, in una tensione costantemente utopica di ricerca incessante di ciò che non c'è, ma che sarebbe sommamente desiderabile ci fosse, per il progresso infinito del singolo e della comunità, di cui esso fa parte.

Ma non solo, per l'affermarsi anche di quella realtà astratta – la realtà del pensiero – che, sola, può germinare infiniti mondi, attraverso i quali l'uomo può comprendere se stesso e dispiegare le sue potenzialità, travalicando i limiti imposti dal dato e dall'ovvio, dalla corporeità e dal contesto, in un desiderio infinito di libertà. Quella libertà, che solo il pensiero, solo idee nate con l'educazione, possono affermare.

BIBLIOGRAFIA

1. Saggi di “”Ricerche Pedagogiche”

Si precisa che la bibliografia degli articoli di Ricerche Pedagogiche è suddivisa per argomenti ed Autori, secondo l'ordine di citazione che compare nei vari capitoli della tesi.

A.1 L'organizzativismo

E. Catarsi, *Cultura d'impresa e dirigenza scolastica*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 120-121, 1996, pp. 59-68;

E. Catarsi, *Esperienze di educazione familiare in Italia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 123, 1997, pp. 35-38;

E. Catarsi, *Insegnanti e genitori nella scuola della riforma*, n. 124-125, 1997, pp. 11-16;

E. Catarsi, *Continuità educativa e nuova professionalità docente*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 108-109, 1993, pp. 21-28;

E. Catarsi, *Gli insegnanti e la documentazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 112-113, 1994, pp. 67-72;

E. Catarsi, *Giovani e famiglia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 116-117, 1995, pp. 17-24;

A. Luppi, *I sindacati della scuola e le figure di sistema*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129, 1998, pp. 79-90;

A. Luppi, *Docenti: declino della funzione, middle management e carriera*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 154, 2005, pp. 19-24;

A. Luppi, *Qualità, articolazioni professionali ed autonomie nella scuola: insegnare in un comprensorio del Nord*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 120-121, 1996, pp. 16-24;

A. Luppi, *Insegnanti e dispersione scolastica*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 140-141, 2001, pp. 43-48;

A. Luppi, *Modelli di scuola e professionalità scolastiche*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 127, 1998, pp. 43-50;

A. Luppi, *Didattica e organizzativismo*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 144-145, 2002, pp. 45-50;

A. Luppi, *Il metodo didattico tra natura e cultura: uno sguardo alla saggistica contemporanea*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 152-153, 2004, pp. 33-38;

A. Luppi, *Didattica e scuola di base: la mission del dirigente ondivago*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 143, 2002, pp. 17-22;

A. Luppi, *La scuola come impresa sociale: tendenze e riflessioni critiche*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 150, 2004, pp. 31-36;

A. Luppi, *Didattica e risorse nel progetto Bertagna/Moratti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 142, 2002, pp. 33-38;

A. Luppi, *Scuola on-line*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 134, 2000, pp. 13-18;

A. Luppi, *L'autonomia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 124-125, 1997, pp. 17-24;

A.2 Lo sperimentalismo

P. Magri, P. Frignani, *Tecnologia della comunicazione audiovisiva e multimediale: un progetto di diploma universitario*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129, pp. 127-142;

P. Magri, *La pedagogia sperimentale. Una promessa non mantenuta?*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 110, 1994, pp. 47-50;

P. Magri, *Il nuovo sistema di valutazione. La scheda non basta... ma può essere un buon inizio!*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 112-113, 1994, pp. 55-60;

P. Magri, *Valutazione, programmazione e innovazione didattica*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 108-109, 1993, pp. 45-50;

B. Zucchi, *Verifica e valutazione nell'istruzione a distanza*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129, 1998, pp. 43-49;

L. Rossi, *Telematica e didattica a distanza: una proposta operativa. Il Master su “La tutela del minore”*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 128-129, 1998, pp. 145-154;

V. Bonazza, *Il sapere dell'insegnante. Indagine sulle conoscenze professionali degli insegnanti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 119, 1996, pp. 31-39;

V. Bonazza, *Qualità dell'istruzione e professionalità docente. Indagine sulle conoscenze professionali degli insegnanti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 120-121, 1996, pp. 49-58;

A.3 La Scienza dell'educazione

A. Santoni Rugiu, *Il destino della costola d'Adamo. Lo stato dei nostri studi pedagogici quasi al 2000*, in "Ricerche pedagogiche", n. 118, 1996, pp. 8-18;

G. Bini, *Pedagogia, scienze dell'educazione e dintorni*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 122, 1997, pp. 3-8;

D. Izzo, *Pedagogia come scienza debole*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 122, 1997, pp. 9-20;

G. Genovesi, *Alcune precisazioni di fondo*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, pp. 59-68;

G. Genovesi, *Lettura e scuola: momenti centrali della formazione*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 139, 2001, pp. 1-10;

G. Genovesi, *Pedagogia: due punti di fondo. Le ragioni di un nome improprio e il rapporto con la Filosofia*, n. 154, 2005, pp. 1-12;

G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 146, 2003, pp. 3-14;

G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e Pedagogia*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 166, 2008, pp. 1-8;

G. Genovesi, *Scuola, educazione e politica con riflessioni sull'autonomia*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 127, 1998, pp. 23-29;

G. Genovesi, *Riforma della scuola e scienze dell'educazione tra XX e XXI secolo*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 140-141, 2001, pp. 3-12;

G. Genovesi, *Linguaggio, Scienza dell'educazione, Didattica*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 155, 2005, pp. 1-8;

G. Genovesi, *Manifesto per la scuola del Duemila*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 151, 2004, pp. 1-4;

G. Genovesi, *Politica scolastica e qualità della scuola per tutti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 130, 1999, pp. 1-9;

G. Genovesi, *La scuola oggetto di scienza*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 162, 2007, pp. 5-13;

L. Bellatalla, *Figure di sistema e professionalità docente. I rischi di una riforma gattopardesca*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 128-129, 1998, pp. 69-78;

L. Bellatalla, *Pedagogia e Filosofia della scienza: questioni generali*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 155, 2005, pp. 9-16;

E. Marescotti, *Uomo e ambiente contemporaneo. Riflessioni educative su una interazione interdisciplinare*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 138, 2001, pp. 41-47;

E. Marescotti, *Appunti per una “Pedagogia ambientale”*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 143, 2002, pp. 23-28;

E. Marescotti, *Natura, cultura, educazione. Studio d’ambiente e attivismo in Arnould Clausee*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 152-153, 2004, pp. 46-54;

2. *Saggi sulla Scienza dell’educazione*

Avanzini, *L’educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008;

L. Bellatalla (a cura di), *Scienza dell’educazione e diversità. Dall’uno al molteplice*, Parma, “I Quaderni di R. P.”, n. 31, 2006;

L. Bellatalla, *Leggere l’educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009;

L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006;

L. Bellatalla, G. Genovesi (a cura di), Immanuel Kant, *La Pedagogia*, Roma, Anicia, 2009;

L. Bellatalla, G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell’educazione e sue piste di ricerca*, Roma, Anicia, 2009;

L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006;

L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, Francoangeli, 2007;

F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1991;

G. Genovesi, *La scuola. Problemi di fondo*, Milano, Mondadori, 1995;

G. Genovesi, *Le parole dell'educazione – Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998;

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

G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2009;

G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli, 2009;

O. Reboul, *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984; tr. it.: *Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, Roma, Armando Editore, 1986;

3. Saggi sulla Storia dell'educazione

L. Bellatalla, *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenza*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2004;

L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Edizioni Erickson, 2010;

L. Bellatalla, G. Genovesi *Storia della Pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006;

G. Genovesi (a cura di), *Aristide Gabelli. Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1992;

G. Genovesi, *Storia dell'educazione: sinossi delle idee e dei costumi educativi e scolastici dall'antichità ai nostri giorni*, Ferrara, Corso Editore, 1994;

G. Genovesi, *Scuola e politica scolastica: contenuti e metodi*, Cassino, Editrice Garigliano, 1997;

G. Genovesi, *Schola..... infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Formello (RM), Edizioni SEAM, 1999;

G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1999;

G. Genovesi (a cura di), *Il quaderno umile segno di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008;

G. Genovesi (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). II. Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008;

G. Genovesi, Carlo Pancera (a cura di), *Momenti paradigmatici di Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso Editore, 1993;

G. Genovesi, L. Rossi (a cura di), *Educazione e positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, Ferrara, Corso Editore, 1995;

P. Genovesi, G. Papagno (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). I. Identità e legittimazione politica*, Milano, FrancoAngeli, 2009;

P. Russo (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). VI. Università e organizzazione della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

V. Sarracino (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). III. Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2010;

V. Sarracino (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). V. Scienza dell'educazione, scuola ed extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010;

V. Sarracino, E. Corbi, *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, Napoli, Liguori Editore, 1999.

4. Altre opere

L. Bellatalla, D. Ritrovato, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive all'educazione permanente*, Parma, "Ricerche Pedagogiche", 1996;

- G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Milano, Rizzoli, 2008;
- G. Genovesi (a cura di), *Continuità educativa e scuola di base*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1988;
- G. Giovanetti, A. Mattioli, F. Salsa, *Una scuola ineguale – Rubrica ragionata dei problemi chiave della scuola secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2007;
- D. Ritrovato, *Ricerca accademica e ricerca “scolastica”. Alcune riflessioni*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 175, 2010, pp. 47-50;
- P. Romei, *La scuola come organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1993,
- P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio della complessità sociale*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1995;
- F. Scrimatore, *Achille e la tartaruga. La scuola e la società*, Lecce, Manni Editore, 2009;
- L. Tussi, *Il Disagio Insegnante nella scuola italiana contemporanea – Un’analisi critico-pedagogica dei vissuti professionali e formativi del docente*, Roma, Aracne, 2009;
- B. Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione. Corso di aggiornamento a distanza per direttori didattici*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice, 1994.